

**МЕЖДУНАРОДНАЯ АССОЦИАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

---

**ФГБОУ ДПО «РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ КАДРОВОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ  
АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКА»**

**СБОРНИК ТРУДОВ  
ПО ПРОБЛЕМАМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**



**Выпуск 51**

**Москва  
ФГБОУ ДПО РАКО АПК  
2026**

**МЕЖДУНАРОДНАЯ АССОЦИАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**ФГБОУ ДПО «РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ КАДРОВОГО  
ОБЕСПЕЧЕНИЯ АГРОПРОМЫШЛЕННОГО КОМПЛЕКА**

---

**СБОРНИК ТРУДОВ  
ПО ПРОБЛЕМАМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Выпуск 51

Москва  
ФГБОУ ДПО РАКО АПК  
2026

УДК 061.6 + ББК 74,5

**Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования.** Вып. 51. – М.: ФГБОУ ДПО РАКО АПК, 2026. – 158 с.

В пятьдесят первом выпуске Сборника трудов по проблемам дополнительного профессионального образования публикуются из 31 заявленных 13 статей авторов из различных учебных заведений, освещающих разные аспекты данной части образования.

Пятьдесят второй выпуск выйдет в декабре 2026 года.

Условия подачи заявок будут размещены на сайте [www.mapdo.ru](http://www.mapdo.ru) и разосланы в сентябре 2026 года.

Со справками и предложениями обращайтесь по e-mail: [demiapge@list.ru](mailto:demiapge@list.ru).

Редакционный совет:

Ижмулкина Е.А. (гл. редактор), Демьянченко А.Г. (отв. секретарь), Говердовская Е.В., Долинина О.Н., Косов А.В., Кощеева Н.А., Кузнецова Е.С., Можаяев Е.Е., Подопряхин Н.М., Садовская В.С., Сотникова О.А., Фокина В.Н., Шайтан Б.И., Шемятихина Л.Ю.

**ISBN 978-5-93098-153-7**

© Консорциум МАПДО, 2026  
© ФГБОУ ДПО РАКО АПК, 2026  
© Коллектив авторов, 2026

*А.А. Микитенко, О.М. Никонова*

**ОСОЗНАННОСТЬ ВЫБОРА ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ КАК УСЛОВИЕ  
ПРЕОДОЛЕНИЯ ФОРМАЛЬНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ  
ВЗРОСЛЫХ**

**AWARENESS OF THE CHOICE OF ADDITIONAL EDUCATIONAL  
PROGRAMS AS A CONDITION FOR OVERCOMING THE FORMAL  
APPROACH IN ADULT EDUCATION**

*(Государственное автономное учреждение города Москвы  
«Институт дополнительного профессионального образования  
работников социальной сферы» (ГАУ ИДПО ДТСЗН))*

*(State Autonomous Institution of the City of Moscow «Institute of  
Continuing Professional Education for Social Workers» (GAU IDPO  
DTSZN))*

*Статья посвящена изучению вопроса осознанности выбора образовательных программ как условия преодоления формального подхода в обучении взрослых. Авторами предложено определение понятия «осознанность выбора», включающего целевой, рефлексивный и деятельностный компоненты.*

*This article examines the issue of conscious choice of educational programs as a prerequisite for overcoming the formal approach in adult education. The authors propose a definition of «conscious choice» that includes goal-oriented, reflective, and action-oriented components.*

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** осознанность выбора, обучение взрослых, субъектная позиция, формальный подход, образовательные результаты.

**KEYWORDS:** awareness of choice, adult learning, subject position, formal approach, educational results.

Современное дополнительное профессиональное образование (ДПО) в России развивается в условиях существенного усложнения социально-экономической среды, ускорения темпов технологических изменений и трансформации рынка труда, цифровой трансформации образовательных практик и возрастания требований к профессиональной мобильности и адаптивности специали-

стов. В этой связи система ДПО приобретает стратегическое значение для реализации концепции «образования в течение всей жизни» (lifelong learning) [6, с. 76].

Как подчёркивает М.Р. Илакавичус, «идея непрерывного образования, образования длиною в жизнь стала привычной, однако целостно нереализованной. Выходя из стен общеобразовательной школы, а затем из стен вуза, человек должен быть субъектом образования в полной мере, быть автором индивидуального образовательного пути» [6, с. 76]. Концепция непрерывного образования в этих изменяющихся условиях перестаёт быть исключительно инструментом формального повышения квалификации и всё в большей степени выступает пространством непрерывного профессионального и личностного развития, усиливая требования к субъектной позиции обучающегося и предполагая его активное участие в проектировании индивидуальной образовательной траектории [6, с. 78; 12, с. 1].

Современные аналитические и научные исследования подчеркивают, что система ДПО рассматривается не только как инструмент повышения квалификации, но и как пространство профессионального обновления, гибкого наращивания компетенций и конструирования индивидуальных образовательных траекторий, ориентированных на запросы экономики, государства и профессионального сообщества. Как отмечают Е.О. Воробчикова и М.Е. Вайндорф-Сысоева, «к концу 2023 года наблюдается высокий спрос на программы дополнительного профессионального образования для взрослого населения страны», а «значимыми особенностями обучения взрослых сегодня можно назвать быстрое обучение (2–3 месяца) с приобретением новых практико-ориентированных компетенций» [5, с.29].

Дополнительный импульс развитию системы ДПО придают изменения в нормативно-правовом регулировании. В частности,

обновления Приказа Минобрнауки России от 24.03.2025 № 266 усиливают требования к качеству и содержанию образовательных программ, а также к результатам их освоения, что объективно повышает значимость обоснованного выбора программы самим обучающимся [1;14, с. 4]. Это обуславливает необходимость перехода от формального участия в образовательных программах к субъектному поведению обучающегося.

В этом контексте особое значение приобретает концепция субъектной позиции обучающегося, которая предполагает не только получение новых знаний, но и их осмысленное соотнесение с профессиональными задачами, самостоятельное проектирование образовательной траектории и активное включение в учебный процесс. Как утверждает Т.А. Смирнова, «наиболее существенными проявлениями субъектной позиции взрослого в образовательной деятельности в системе непрерывного образования является активность, инициативность, способность к осознанному выбору содержания, форм и способов обучения в соответствии со своим информационно-образовательным запросом» [12, с. 4]. Исследователь подчёркивает, что «система образования взрослых должна быть, насколько это возможно, автономной, свободной от спускаемой сверху регламентации», а её эффективность определяется соответствием запросу общества [12, с. 1].

Е.В. Брагина, анализируя философские основания проблемы вовлечённости в дополнительное образование, подчёркивает, что «личность формирует себя благодаря своей активной субъектности, благодаря «проектирующему Я». Механизм субъектности реализует потенциал обучающегося к «выстраиванию себя в учебном процессе» [3, с. 11]. Такой подход особенно актуален для непрерывного профессионального образования, где субъектность становится не просто желаемым качеством, а необходимым

условием успешного профессионального развития в условиях динамично меняющейся среды.

Как отмечают исследователи, «взрослый человек может осознавать бессмысленность продолжения своего образования из-за отсутствия востребованности нового уровня образованности со стороны социума» [5]. Однако, современный контекст, условия труда и трансляция необходимости постоянного обучения и совершенствования профессиональных компетенций формируют изобилие рынка. Так повышение доступности ДПО, расширение спектра образовательных предложений, включая разнообразие форматов (очный, очно-заочный, дистанционный), организационных моделей и продолжительности программ, сопровождается ростом рисков поверхностного и ситуативного выбора программ, не основанного на глубоком понимании собственных образовательных потребностей. При этом в качестве преимущества и значимых характеристик самими организациями часто выделяется её репутация и значимость, а также количество выпускников программ и их популярность среди слушателей. Эти критерии при выборе программ могут становиться более значимыми и для слушателей. Несмотря на острую необходимость в практико-ориентированности образовательных программ и их тесной связи с реальными профессиональными задачами, анализ современной практики ДПО выявляет устойчивую тенденцию к формализации образовательного процесса, выражающуюся в доминировании количественных показателей (охват, завершение обучения, получение удостоверения) над качественными результатами в оценке эффективности программ.

Актуальность настоящего исследования определяется указанными тенденциями и противоречиями: между декларируемой в андрагогике субъектной ролью взрослого обучающегося и фактическим преобладанием формального подхода к обучению, где

ключевыми показателями успешности выступают факт завершения программы и получение удостоверения. Несмотря на активное обновление образовательных моделей и технологий, проблема формального участия обучающихся остаётся одной из наиболее острых и требует поиска новых методологических решений.

Данное противоречие находит отражение и в научной литературе по андрагогике. С.И. Змеёв подчеркивает, что обучение взрослых принципиально отличается от обучения детей тем, что предполагает высокий уровень субъектности обучающегося, его способность к самостоятельному определению образовательных целей и осмысленному включению в образовательный процесс [8]. В логике концепции М. Ноулза взрослый обучающийся ориентирован на решение конкретных жизненных и профессиональных задач, а его готовность к обучению определяется актуальностью этих задач [8]. Однако, как показывает практика ДПО, данная теоретическая установка не всегда реализуется в полной мере.

В реальных образовательных практиках выбор программ часто осуществляется под влиянием внешних факторов — требований работодателя, административных регламентов, карьерных ожиданий или необходимости формального подтверждения квалификации. В свою очередь ориентация на количественные показатели эффективности образовательных программ (CSI, NPS, COR) может снижать уровень вовлеченности слушателей и ограничивает их образовательные результаты, делая их поверхностными.

Особенно остро данная проблема проявляется в сегменте бесплатных образовательных программ, не имеющих жесткой внешней регламентации участия, ориентированных на развитие гибких навыков (soft skills), где мотивация участия зачастую носит ситуативный или внешне обусловленный характер. Как показывают

исследования, «при включении в образовательный процесс взрослый человек стремится занять в нём активную позицию. Он всегда внутренне реагирует на предлагаемое содержание обучения, он не склонен имитировать процесс. В случае отсутствия включенности в занятие и интереса к процессу он стремится публично выразить своё несогласие или протест» [5, с. 36]. Предполагаем, что низкий уровень осмысленности участия коррелирует с формальным выполнением заданий и отсутствием переноса результатов обучения в профессиональную деятельность.

В научном дискурсе также возрастает интерес к исследованию осознанности как ключевого фактора эффективности обучения взрослых. Д.А. Леонтьев рассматривает осознанность как механизм смысловой регуляции деятельности, обеспечивающий согласование целей, действий и результатов. М.А. Мосина подчеркивает, что осознанность выступает условием формирования субъектной позиции личности, позволяя переходить от внешне заданных образовательных траекторий к внутренне принятым стратегиям развития [11].

Рассмотрим андрагогический, субъектно-деятельностный и компетентностный подходы к осознанности в обучении взрослых. Андрагогический подход акцентирует внимание на самостоятельности и ответственности взрослого обучающегося за результаты обучения [8]. Субъектно-деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) рассматривает обучение как форму активной деятельности, в которой осознанность выступает ключевым регулятором поведения [9]. Компетентностный подход ориентирует образовательный процесс на достижение практико-ориентированных результатов, значимых для профессиональной деятельности [4].

В современной научной литературе понятие «осознанность» рассматривается в различных контекстах: 1) как характеристика

*метакогнитивной регуляции* [7, с. 102], - в контексте нашего исследования данный подход позволяет рассматривать осознанность выбора как проявление метакогнитивных способностей взрослого обучающегося на этапе принятия решения об образовательной траектории; 2) *как элемент саморегуляции учебной деятельности* [10, с. 37]; 3) *как компонент субъектной позиции обучающегося* [2, с. 66]. Однако анализ показывает, что в большинстве исследований осознанность трактуется как производная мотивации или рефлексии, что не позволяет в полной мере раскрыть её взаимосвязь с процессом выбора образовательной траектории.

Таким образом, мы рассматриваем «осознанность выбора образовательной программы» как самостоятельную интегративную характеристику, отражающую степень согласованности образовательного выбора с профессиональными целями, личностными потребностями и готовностью к практическому применению результатов обучения.

Осознанность выбора образовательных программ, на наш взгляд, состоит из трёх компонентов:

1. Целевой компонент — наличие чётко сформулированных целей обучения и понимание профессиональных задач, которые предполагается решить в результате освоения программы.

2. Рефлексивный компонент — осмысление соответствия содержания программы текущей профессиональной ситуации, а также оценка потенциальной полезности обучения.

3. Деятельностный компонент — готовность к активному участию в образовательном процессе и применению полученных знаний и навыков в профессиональной деятельности.

На основе выделенных компонентов предлагается следующее авторское определение:

**Осознанность выбора образовательной программы** – самостоятельная интегративная характеристика субъектной позиции взрослого обучающегося, выражающаяся в целенаправленном, рефлексивно обоснованном и деятельностно-ориентированном принятии решения об участии в образовательной программе, обеспечивающем её включённость в решение актуальных профессиональных задач.

Данное определение позволяет концептуально отделить осознанность выбора от внутренней мотивации. Если мотивация отвечает на вопрос «почему человек хочет учиться?», то осознанность выбора отвечает на вопрос «насколько человек понимает, зачем именно эта программа и как она будет использована?». Здесь осознанность выступает не столько источником активности, сколько механизмом её структурирования и направленности.

С позиций управления образовательными результатами можно выделить два типа показателей эффективности обучения:

**Таблица 1 - Типы показателей эффективности обучения**

Значимые показатели	Формальные показатели
<input type="checkbox"/> субъективная полезность программы; <input type="checkbox"/> применение полученных навыков; <input type="checkbox"/> изменения в профессиональном поведении.	<input type="checkbox"/> факт завершения / незавершения программы; <input type="checkbox"/> получение удостоверения.

Индикаторами измерения уровня осознанности выбора образовательной программы, мы предполагаем следующие переменные:

- наличие чёткой цели участия;
- понимание профессиональной ситуации;
- субъективная оценка пользы обучения (соотнесение содержания программы с решением профессиональных задач);
- готовность практического применения;
- добровольность решения.

Таким образом, предложенная трактовка позволяет рассматривать осознанность выбора как медиатор между входной позицией обучающегося и образовательными результатами, обеспечивающий переход от формального участия к содержательно насыщенной образовательной деятельности. В этой логике возникает необходимость эмпирической проверки взаимосвязи между уровнем осознанности выбора образовательной программы, характером участия обучающихся и значимыми образовательными результатами, что обуславливает переход к следующему этапу исследования — разработке и реализации эмпирического инструментария.

### **Список использованной литературы**

1. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 24.03.2025 № 266 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» (Зарегистрирован 22.04.2025 № 81928). URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202504230011>

2. Битянова М.Р., Беглова Т.В. Развитие субъектной позиции учащихся: модель и технология // Сибирский педагогический журнал. 2016. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-subektnoy-pozitsii-uchaschihsya-model-i-tehnologiya>.

3. Брагина Е. В. Философские основания исследования проблемы вовлеченности в дополнительное образование: поощрение и развитие субъектности взрослых обучающихся / Е. В. Брагина // Психолог. – 2025. – № 1. – С. 1-19. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80457881>.

4. Вербицкий А.А. Теория и технологии контекстного образования: Учебное пособие / А. А. Вербицкий. – Москва: МПГУ, 2017. – 268 с. ISBN 978-5-4263-0384-3.

5. Воробчикова Е. О., Вайндорф-Сысоева М.Е. Модель организации обучения взрослых в условиях цифровизации: организационно-деятельностный компонент // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2024. №3 (55). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/model-organizatsii-obucheniya-vzroslyh-v-usloviyah-tsifrovizatsii-organizatsionno-deyatelnostnyu-komponent>.

6. Илакавичус М. Р. Самообразование в пространстве образования взрослых: ресурсы и дефициты / М. Р. Илакавичус // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2022. – № 5(223). – С. 76-84. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49373866>.

7. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – 3-е изд., пересмотр. — Москва, Воронеж: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; МОДЭК, 2010. – 447 с.: ил., табл. – ISBN 978-5-9770-0518-0.

8. Змеёв С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеёв. – Москва: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с. – ISBN 5-98549-022.

9. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Е.Е. Соколова. — Москва: Смысл, 2005. – 431 с.: ил., портр.: 22 см.; ISBN 5-89357-113-4.

10. Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека / В.И. Моросанова; Рос. акад. наук, Рос. акад. образования, Ин-т психологии, Психологический ин-т. — Москва: Наука, 2010. – 518, [1] с. ил.; 24. — ISBN 978-5-02-037102-6.

11. Мосина М.А., Миленберг, М.И. Субъектная позиция обучающегося в образовательной среде как условие успешного развития личности // Пермский педагогический журнал. 2024. №15.

– С. 5-10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/subektnaya-pozitsiya-obuchayuschegosya-v-obrazovatelnoy-srede-kak-usloviye-uspeshnogo-razvitiya-lichnosti>.

12. Смирнова Т. А. Развитие субъектной позиции взрослого в системе непрерывного образования / Т. А. Смирнова // От развивающего обучения к развитию человека: Сборник научных трудов Всероссийской научно-практической конференции, посвященной профессору Г.Д. Кирилловой, Майкоп, 26–27 апреля 2023 года. – Майкоп: Адыгейский государственный университет, 2023. – С. 243-247. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=65347184>.

13. Knowles M., Holton E., Swanson R. The Adult Learner. – Routledge, 2021. – 402 p.

14. Что изменилось в законодательстве о ДПО в 2025 году // Квалифик.ру. – 2025. – С. 3–6. URL: <https://www.kvalifik.ru/about/articles/chto-izmenilos-v-zakonodatelstve-o-dpo-v-2025-godu/>.

**Микитенко Александра Алексеевна** – преподаватель, тел.: +7 (905) 564 58-89, e-mail: [mikitenkoaa@social.mos.ru](mailto:mikitenkoaa@social.mos.ru)

**Никонова Ольга Михайловна** – старший преподаватель, тел.: +7 (985) 420 16-24, e-mail: [nikonovaom@social.mos.ru](mailto:nikonovaom@social.mos.ru)

**Mikitenko Alexandra Alekseevna** – teacher, tel.: +7 (905) 564 58-89, e-mail: [mikitenkoaa@social.mos.ru](mailto:mikitenkoaa@social.mos.ru)

**Nikonova Olga Mikhailovna** – senior lecturer, tel.: +7 (985) 420 16-24, e-mail: [nikonovaom@social.mos.ru](mailto:nikonovaom@social.mos.ru)

*И.В. Каракчиева, А.А. Коваленко, А.О. Полушкина, А.В. Федотов*  
**КАДРОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ГРАЖДАНСКОЙ  
И МУНИЦИПАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – НОВЫЕ ЗАДАЧИ И  
МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ**  
**HUMAN RESOURCES POTENTIAL OF THE STATE CIVIL AND  
MUNICIPAL SERVICE AND ADDITIONAL PROFESSIONAL  
EDUCATION – NEW TASKS AND DEVELOPMENT MECHANISMS**  
*(Российская академия народного хозяйства и государственной  
службы при Президенте Российской Федерации)*  
*(The Russian Presidential Academy of National Economy and Public  
Administration)*

*Рассматривается состояние, тенденции и уровень развития дополнительного профессионального образования государственных гражданских и муниципальных служащих в России, федеральных округах и субъектах Федерации.*

*The status, trends and level of development of additional professional education of state civil and municipal employees in Russia, federal districts and constituent entities of the Federation are considered.*

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** дополнительное профессиональное образование, государственные гражданские служащие, муниципальные служащие, проблемы, развития

**KEYWORDS:** vocational training, state civil officials, municipal officials, status, trends

Основными источниками информации для анализа состояния дополнительного профессионального образования (далее – ДПО) государственных гражданских (далее ГГС) и муниципальных служащих (далее МС) в рамках открытых данных являются сведения федеральных статистических наблюдений по формам № «1-ПК» [1], по форме № «1 кадры» [2], по формам № 1-Т (ГС) «Сведения о численности и фонде заработной платы, дополнительном профессиональном образовании, кадровом составе госу-

дарственных гражданских служащих» [3] и № 1-Т (МС) «Сведения о численности и фонде заработной платы, дополнительном профессиональном образовании, кадровом составе муниципальных служащих» [4]. Потребность в обучении государственных гражданских служащих (далее – ГС) по программам ДПО определяется Федеральным законом о государственной гражданской службе Российской Федерации [5], при этом после внесения в него изменений в 2013-2019 гг. имевшееся ранее требование о необходимости осваивать программы ДПО не реже одного раза в три года было скорректировано – теперь необходимость проходить обучение по программам ДПО определяется руководителем органа государственного управления или местного самоуправления. Распространение требований к уровню профессионального развития ГС на МС предусмотрено статьей 7 [5], в которой прямо определяется, что взаимосвязь гражданской службы и муниципальной службы обеспечивается посредством единства основных квалификационных требований для замещения должностей гражданской службы и должностей муниципальной службы, и единства требований к подготовке кадров для гражданской службы и муниципальной службы и профессиональному развитию гражданских служащих и муниципальных служащих.

Регулирование дополнительного профессионального образования муниципальных служащих осуществляется также Федеральным законом «О муниципальной службе в Российской Федерации» от 02.03.2007 № 25 - ФЗ [6], нормативными правовыми актами субъектов федерации и муниципальных образований.

Сведения о ДПО ГС и МС в формах № 1-Т (ГС) [3] и № 1-Т (МС) [4] в части ДПО содержат данные, соответствующие данным формы 1-ПК [1], дополненные лишь данными о числе ГС и МС, получившими дополнительное профессиональное образование за пределами территории Российской Федерации.

Получаемые в соответствии с формами федерального статистического наблюдения №№ «1-ПК» и «1 кадры» сведения не позволяют провести детальный анализ состояния ДПО ГГМС по следующим причинам:

- в форме № 1-ПК отсутствуют сведения о таких формах получения ДПО, как стажировки;

- в форме № 1 кадры имеются сведения о количестве прошедших обучение по программам ДПО в форме стажировок, кроме того, имеются данные о прошедших обучение в виде краткосрочных курсов, профессиональных тренингов, наставничества (в объеме не менее 8 часов), однако данные по форме № 1 кадры собираются раз в 3 – 4 года (последние имеющиеся в открытом доступе данные получены за 2020 год), при этом из перечня юридических лиц, представляющих данные в рамках федерального выборочного статистического наблюдения по форме № 1 кадры исключены юридические лица, относящиеся к виду экономической деятельности «Государственное управление и обеспечение военной безопасности».

Учитывая, что требования об обязательных сроках обучения по программам ДПО в явном виде исключены из [5] и [6], в приводимом ниже анализе мы исходим из того, что число обученных ГГМС по программам ДПО, отражаемое в [1], соответствует потребности в таком обучении. Необходимо отметить, что в соответствии с ч. 10 ст.5 Федерального закона от 29 ноября 2007 г. № 282-ФЗ «Об официальном статистическом учете и системе государственной статистики в Российской Федерации» [7] данные о численности государственных гражданских и муниципальных служащих за 2023 и последующие годы не публикуются, поэтому для 2023 – 2025 гг. численность этих служащих принята равной численности в 2022 г.

С учетом этого данные о численности ГГС и МС в 2020 – 2025 гг., используемые для последующего анализа, приведены в таблице 1.

**Таблица 1 – Численность государственных гражданских и муниципальных служащих в РФ**

Год	Численность ГС, чел	Численность МС, чел	ИТОГО ГГМС, чел.
2020	660549	295116	955665
2021	632122	293183	925305
2022	631363	289789	921152
2023	<u>631363</u>	289789	921152
2024	631363	289789	921152

Источник: [8].

Данные об охвате ГГМС обучением по программам ДПО в 2020-2024 гг. приведены в таблице 2.

**Таблица 2 – Охват государственных гражданских (ГС) и муниципальных служащих (МС) обучением по программам ДПО в 2020 – 2024 гг.**

Год	Число ГС, прошедших обучение по программам ДПО, чел	Охват ГС обучением по программам ДПО, %	Число МС, прошедших обучение по программам ДПО, чел	Охват МС обучением по программам ДПО, %	ИТОГО обучено ГГМС, чел.	ИТОГО охват ГГМС обучением по программам ДПО, %
2020	180687	27,40%	63942	21,70%	244629	25,6%
2021	190578	30,10%	74292	25,30%	264870	28,6%
2022	193901	30,70%	72201	24,90%	266102	28,9%
2023	176914	28,00%	72886	25,20%	249800	27,1%
2024	194376	30,80%	77189	26,60%	271565	29,5%
2025						

Источник: [8], [1].

Отметим, что охват ГГМС обучением по программам ДПО примерно соответствует данным об охвате занятых обучением по программам ДПО в странах ОЭСР [9].

Данные о распределении прошедших обучение ГГМС по видам программ (повышение квалификации – ПК, профессиональная переподготовка – ПП) приведены на рисунке 1.

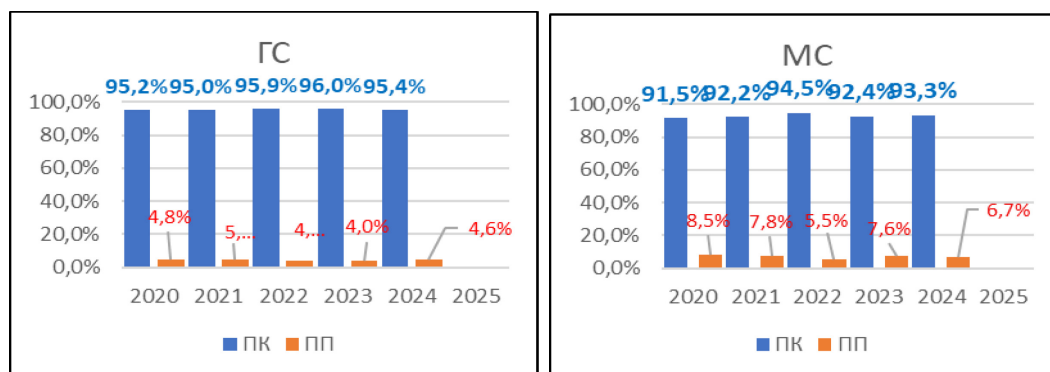


Рисунок 1 – Распределение прошедших обучение ГГМС по видам программ (повышение квалификации – ПК, профессиональная переподготовка – ПП) в 2020 – 2024 гг., %

Источник: [1].

Данные рисунка 1 свидетельствуют о том, что для работы на должностях в органах местного самоуправления привлекается больше работников, не имеющих необходимого профессионального образования по профилю муниципальной службы, что требует их последующего дообучения.

Данные о структуре проходивших обучение по программам ДПО по направленности программ приведены на рисунках 2 (для ГС) и 3 (для МС).

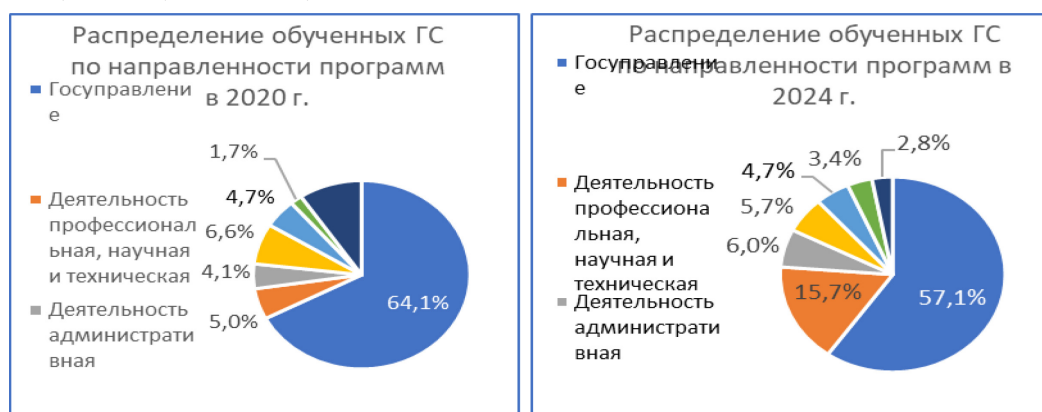


Рисунок 2 - Изменение структуры ГС, прошедших обучение по программам ДПО в 2020-2024 гг., по направленности программ, %

Источник: [1].

Для ГС очевидны три тенденции – уменьшение доли проходивших обучение по программам сферы государственного управления, резкое (втрое) уменьшение доли проходивших обучение по программам сферы информационных технологий, и трехкратный рост доли прошедших обучение по программам узкопрофессиональной направленности.

Для МС тенденции изменения структуры обученных по тематике программ отличаются. Доля проходящих обучение по программам государственного управления практически не меняется, крайне низкой (менее 3%) остается доля проходивших обучение по программам сферы информационных технологий, но вдвое больше по сравнению с ГС доля проходивших обучение по проблематике образования.

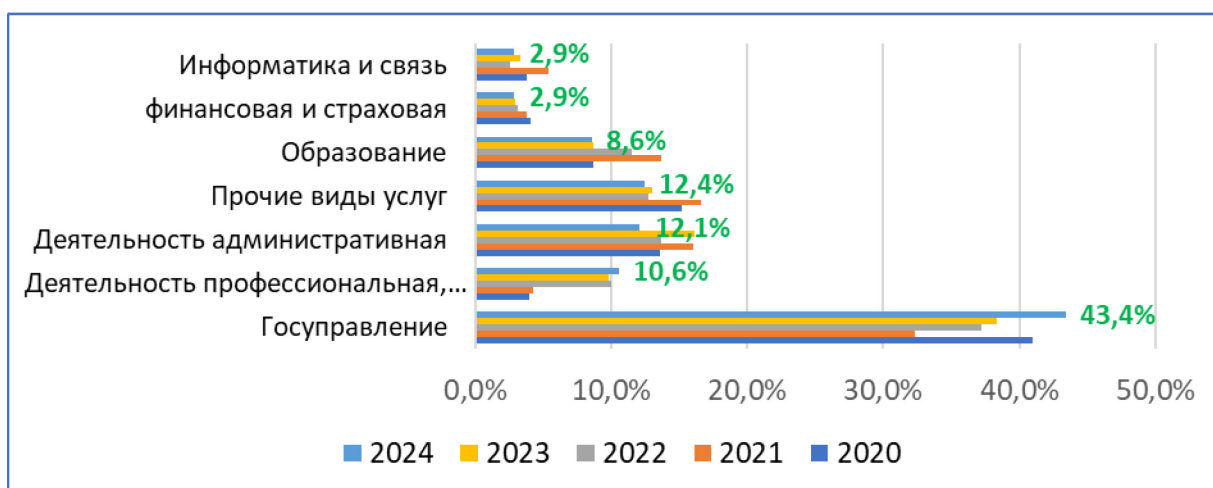


Рисунок 3 - Изменение структуры МС, прошедших обучение по программам ДПО в 2020-2024 гг., по направленности программ, %

Источник: [1].

В качестве общих тенденций для ГГМС можно выделить достаточно малую долю обучающихся по программам сферы информационных технологий. И для ГС, и для МС достаточно большую долю занимает численность прошедших обучение по программам, относящимся в виду экономической деятельности «Деятельность профессиональная, научная, техническая» [10]. Вероятнее всего, что в этой группе программ ДПО преобладают

программы по тематике права, бухгалтерского учета, общим вопросами управления.

В системе ДПО предусмотрена возможность освоения работником программ ДПО по месту работы под руководством наставника (см. п. 5 [11]). Данные о профессиональном развитии ГС и МС в такой форме приведены на рисунках 4 и 5.

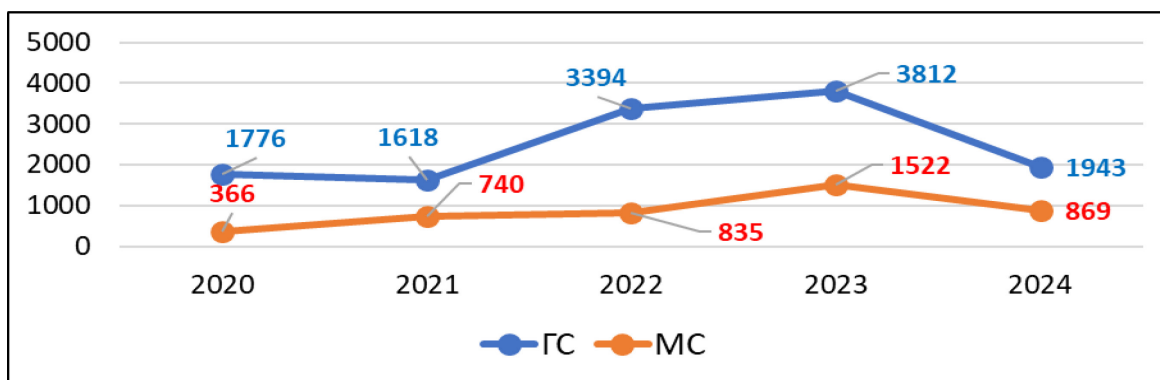


Рисунок 4 – Количество государственных служащих (ГС) и муниципальных служащих (МС), освоивавших в 2020 – 2024 гг. программы ДПО по месту работы без привлечения организаций ДПО, чел.

Источник: [1].

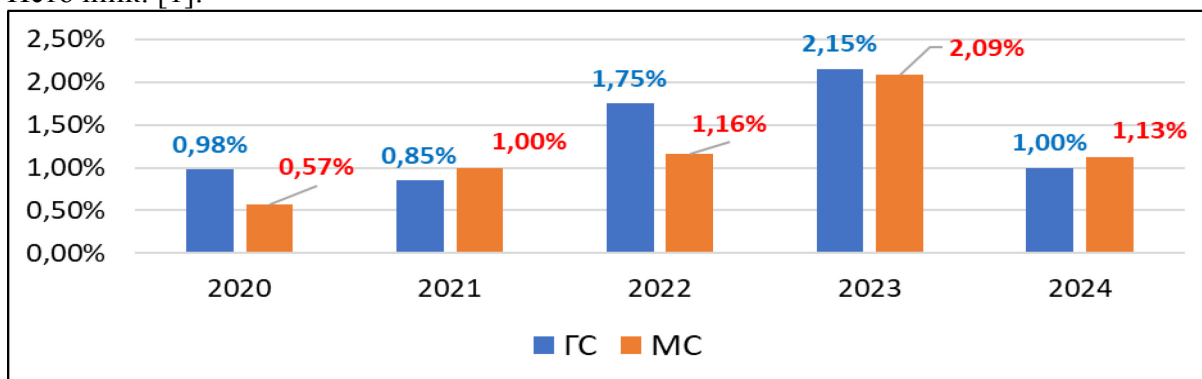


Рисунок 5 - Доля от общего числа прошедших обучение по программам ДПО в 2020 – 2024 гг. государственных служащих (ГС) и муниципальных служащих (МС), освоивавших программы ДПО по месту работы без привлечения организаций ДПО, %.

Источник: рассчитано авторами по [1].

Видно, что такая форма ДПО не пользуется спросом со стороны ГГМС.

Анализ структуры обученных по программам ДПО ГС по источникам финансирования их обучения показывает, что начиная с 2022 г. обучение более 80% слушателей финансировалось из средств бюджетов всех уровней, а около 2% оплачивали свое обучение самостоятельно (рисунок 6).



Рисунок 6 – Количество государственных служащих (ГС), прошедших обучение по программам ДПО за счет средств бюджетов всех уровней и физических лиц, чел. Источник: [1].

Аналогичные данные для МС приведены на рисунке 7.

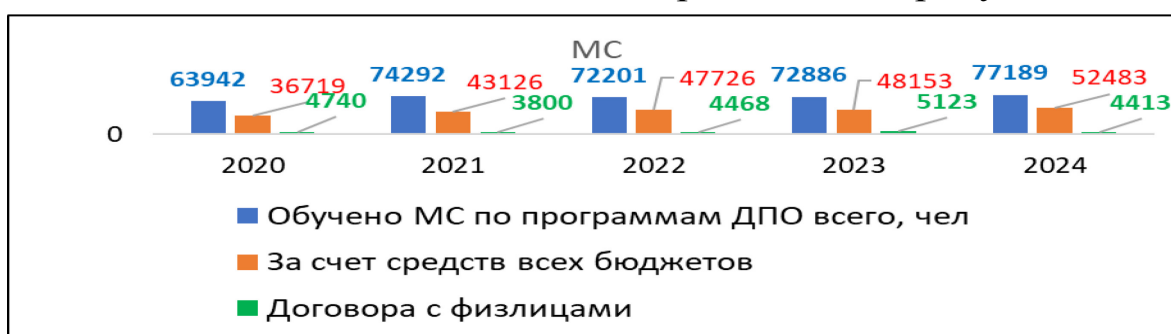


Рисунок 7 - Количество муниципальных служащих (МС), прошедших обучение по программам ДПО за счет средств бюджетов всех уровней и физических лиц, чел. Источник: [1].

Распределение обучения ГС и МС по источникам бюджетного финансирования приведено на рисунке 8.



Рисунок 8 – Распределение государственных служащих (ГС) и муниципальных служащих (МС), прошедших обучение по программам ДПО, по источникам бюджетного финансирования, чел.

Источник: [1].

Важным показателем для анализа состояния ДПО ГГМС в регионах является доля ГГМС, прошедших обучение на территории региона (рисунок 9).

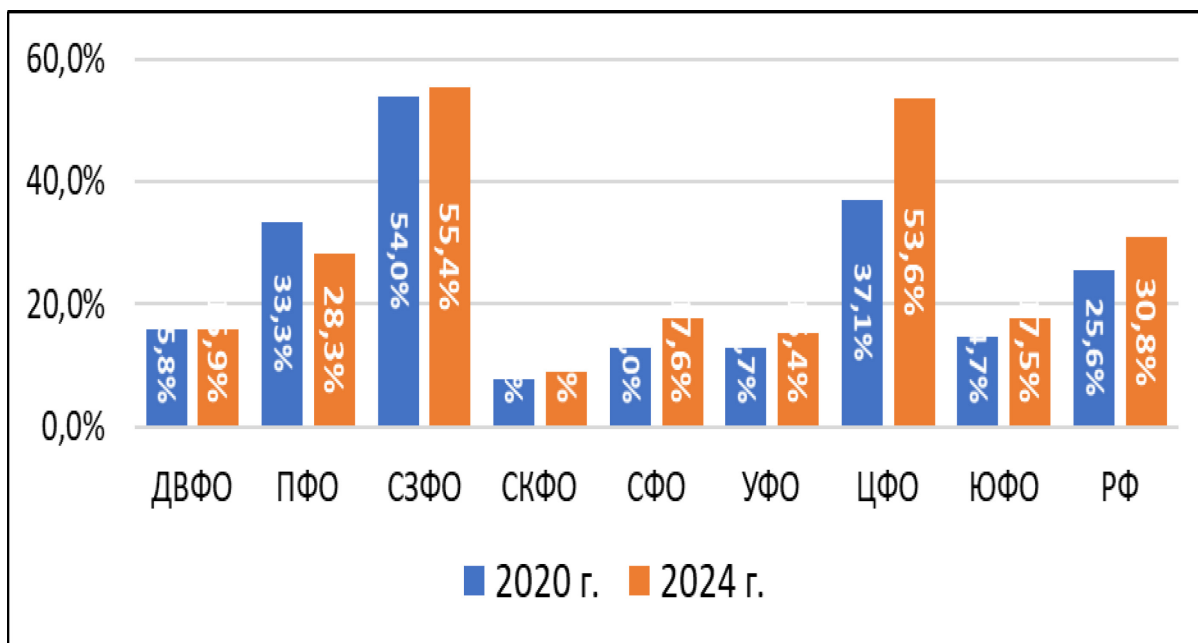


Рисунок 9 – Доля ГГМС федерального округа, прошедших обучение по программам ДПО на территории данного округа, %

Источник: рассчитано авторами по [8], [1].

Необходимо отметить, что низкие показатели доли ГГМС, проходивших обучение на территории округа, не означают, что работники органов государственного управления и местного самоуправления не проходят обучение – они могут обучаться и на территории других федеральных округов. В работе [13] был предложен показатель индекса развитости системы ДПО (ИРС ДПО), который определялся делением отношения числа прошедших обучение по программам ДПО в регионе к числу занятых в регионе и отношения числа прошедших обучение по программам ДПО в целом по стране к числу занятых в целом по стране. Данные расчета индексов развитости систем ДПО ГГМС федеральных округов (ИРС ДПО ГГМС) для 2020 и 2024 гг. приведены на рисунке 10.

Резюмируя приведенные данные, можно сделать следующие выводы:

- дифференциация развитости систем ДПО ГГМС по федеральным округам позволяет органам управления и организациям системы ДПО разработать и реализовать меры целевой поддерж-

ки развития ДПО ГГМС в регионах, что обеспечит повышение уровня профессионального развития ГГМС и снизить затраты, обусловленные их обучением в других регионах;

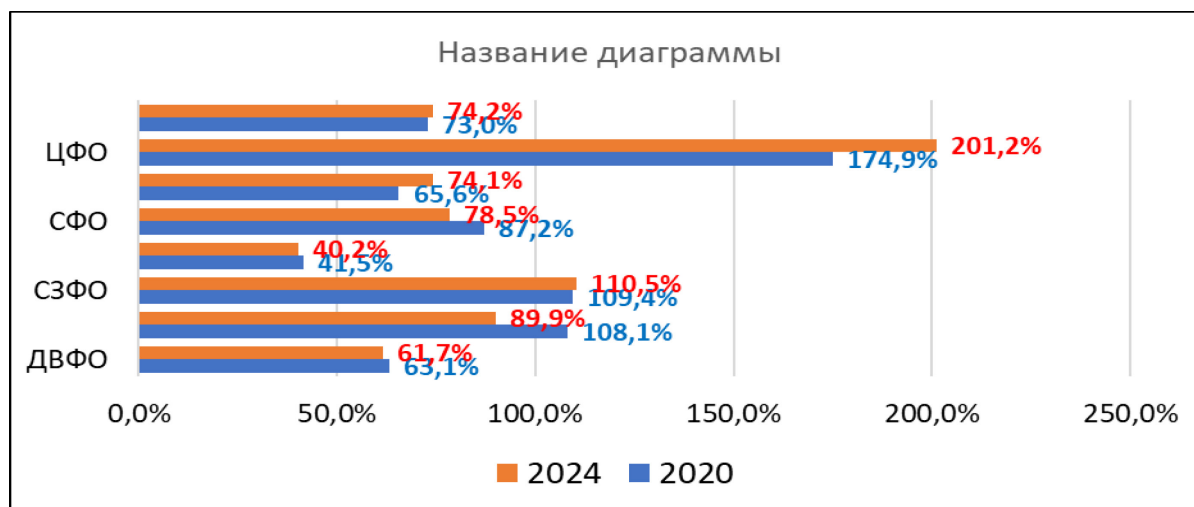


Рисунок 10 –Изменение ИРС ДПО ГГМС по федеральным округам в 2020 и 2024 гг., %

Источник: рассчитано авторами по [8], [1].

- одно из возможных направлений совершенствования ДПО ГГМС – развитие наставничества в органах государственного управления и местного самоуправления;

- имеется тенденция конкретизации программ ДПО для ГГМС и придания им более прикладной направленности;

- новой задачей и механизмом развития кадрового потенциала государственной и муниципальной службы может стать дополнение системы аттестации государственных и муниципальных служащих системой их общественно-государственной профессиональной сертификации в области государственного управления и местного самоуправления, основанной на результатах обучения по программам ДПО и результатах аттестации действующих ГГМС (см., например, опыт Национального консорциума сертифицированных государственных менеджеров [14], Международной ассоциации управления городами и округами [15], Европейского института государственного управления [16]).

## Список использованной литературы

1. Сведения о деятельности организации, осуществляющей образовательную деятельность по дополнительным профессиональным программам. Раздел сайта Минобрнауки России. Электронный ресурс: <https://www.minobrnauki.gov.ru/action/stat/added/> (Дата обращения 20.05.2026).

2. Итоги выборочного статистического наблюдения участия населения в непрерывном образовании. Электронный ресурс: [https://rosstat.gov.ru/free\\_doc/new\\_site/population/trud/inobr2020/index.html](https://rosstat.gov.ru/free_doc/new_site/population/trud/inobr2020/index.html), (Дата обращения 20.03.2025).

3. Сведения о численности и фонде заработной платы, дополнительном профессиональном образовании, кадровом составе государственных гражданских служащих // Электронный ресурс / URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=44&documentId=46436> (дата обращения 10.03.2026).

4. Сведения о численности и фонде заработной платы, дополнительном профессиональном образовании, кадровом составе муниципальных служащих» // Электронный ресурс / URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=44&documentId=47592>.

5. Федеральный закон "О государственной гражданской службе Российской Федерации" от 27.07.2004 № 79-ФЗ (последняя редакция) / Электронный ресурс: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_48601/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_48601/) (Дата обращения 12.01.2026).

6. Федеральный закон «О муниципальной службе в Российской Федерации» от 02.03.2007 № 25-ФЗ / Электронный ресурс [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_66530/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_66530/) (дата обращения 12.01.2026).

7. Федеральный закон от 29 ноября 2007 г. № 282-ФЗ «Об официальном статистическом учете и системе государственной статистики в Российской Федерации» // Электронный ресурс / [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_72844/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_72844/) (дата обращения 26.02.2026).

8. Регионы России. Социально-экономические показатели. 2024: Р32 Стат. сб. / Росстат. М., 2024. 1081 С. Электронный ресурс / URL: [http://ssl.rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Region\\_Pokaz\\_2024.pdf](http://ssl.rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Region_Pokaz_2024.pdf).

9. Education at a Glance 2025. Электронный ресурс / URL: [https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2023\\_e13bef63-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2023_e13bef63-en.html). (Дата обращения 01.03.2026).

10. ОКВЭД - Общероссийский классификатор видов экономической деятельности / Электронный ресурс: <https://www.regfile.ru/okved2.html> (дата обращения 10.03.2026).

11. Указ Президента Российской Федерации от 21.02.2019 № 68 (ред. от 26.06.2023) «О профессиональном развитии государственных гражданских служащих Российской Федерации» / Электронный ресурс: URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_318654/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_318654/) (дата обращения 10.03.2026).

12. Федеральный закон от 25.12.2008 N 273-ФЗ «О противодействии коррупции» / Электронный ресурс / URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_82959/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82959/).

13. Каракчиева И. В., Федотов А. В. Трансформация системы ДПО как реакция на изменение спроса: причины, перспективы, тенденции развития. – Профессиональное образование и рынок труда, 2025. Т. 13. № 4. С. 140–165. <https://doi.org/10.52944/PORT.2025.63.4.009>.

14. National Certified Public Manager Consortium / Электронный ресурс / URL: <https://cpmconsortium.org/What-is-a-Certified-Public-Manager>.

15. International City/County Management Association / Электронный ресурс / URL: <https://icma.org/documents/introduction-local-elected-officials-and-community-members>.

16. European Institute of Public Administration / Электронный ресурс / URL: <https://info.eipa.eu/public-procurement-certification>.

**Каракчиева Инна Викторовна**, старший научный сотрудник, тел.: +7(921)9627922, [karakchieva-iv@ranepa.ru](mailto:karakchieva-iv@ranepa.ru)

**Коваленко Алексей Анатольевич**, старший научный сотрудник, тел.: +7(921)9627922, [kovalenko-aa@ranepa.ru](mailto:kovalenko-aa@ranepa.ru)

**Полушкина Анна Олеговна**, старший научный сотрудник, тел.: +7(921)9627922, [polushkina-ao@ranepa.ru](mailto:polushkina-ao@ranepa.ru)

**Федотов Александр Васильевич**, главный научный сотрудник, доктор эконом. наук, профессор, тел.: +7(921)9627922, [fedotov-av@ranepa.ru](mailto:fedotov-av@ranepa.ru)

**Karakchieva Inna Viktorovna**, senior researcher, phone +7(921)9627922, [karakchieva-iv@ranepa.ru](mailto:karakchieva-iv@ranepa.ru)

**Kovalenko Aleksey Anatolievich**, senior researcher, phone +7(921)9627922, [kovalenko-aa@ranepa.ru](mailto:kovalenko-aa@ranepa.ru)

**Polushkina Anna Olegovna**, senior researcher, phone +7(921)9627922, [polushkina-ao@ranepa.ru](mailto:polushkina-ao@ranepa.ru)

**Fedotov Aleksandr Vasilievich**, Doctor of Economics, Professor, main researcher, phone +7(921)9627922, [fedotov-av@ranepa.ru](mailto:fedotov-av@ranepa.ru)

*Б.И. Шайтан, В.И. Кухтенков, А.Н. Покатаев*

**РОЛЬ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ  
КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА АГРОПРОМЫШЛЕННОГО  
КОМПЛЕКСА: ЕЕ УНИКАЛЬНОСТЬ И ЗНАЧИМОСТЬ  
THE ROLE OF THE ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION  
SYSTEM IN THE DEVELOPMENT OF HUMAN RESOURCES IN THE  
AGRO-INDUSTRIAL COMPLEX: ITS UNIQUENESS AND  
SIGNIFICANCE**

*(Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение дополнительного профессионального образования  
«Российская академия кадрового обеспечения  
агропромышленного комплекса»)*

*(Federal State budgetary educational Institution of additional  
professional Education "Russian Academy of Personnel Support of the  
agro-industrial complex")*

*В агропромышленном комплексе страны функционируют государственные и негосударственные организации, реализующие дополнительные профессиональные программы. В статье показаны особенности и многогранность их деятельности, сформулированы предложения по ее совершенствованию.*

There are governmental and non-governmental organizations in the agro-industrial complex of the country that implement additional professional programs. The article shows the peculiarities and versatility of their activities, and makes suggestions for its improvement.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** агропромышленный комплекс, образовательные организации ДПО, многогранность деятельности, уникальность.

**KEYWORDS:** agro-industrial complex, educational institutions of vocational education, versatility of activity, uniqueness.

В агропромышленном комплексе страны функционируют ряд организаций, реализующих или имеющих возможность реализации дополнительных профессиональных программ. Это федеральные государственные образовательные учреждения ДПО, образовательные учреждения высшего образования, образова-

тельные учреждения среднего профессионального образования, научно-исследовательские учреждения, информационно-консультационные центры, центры компетенций, негосударственные образовательные организации ДПО.

Роль непрерывного образования, в том числе системы дополнительного профессионального образования, в отрасли в последние годы значительно возросла в связи с необходимостью быстрого пополнения и обновления знаний руководителей и специалистов предприятий в условиях ускоренного развития научно-технического прогресса, массового импортозамещения, появления новых видов производственной деятельности, неизбежного усиления конкурентных отношений.

Уникальность организаций (подразделений) ДПО обусловлена следующим [4,5;15,16]:

- обучение работающих руководителей и специалистов является для них главной и единственной задачей, совершенствованию и повышению эффективности которой посвящена вся деятельность руководства и коллективов этих организаций;

- не будучи ограниченными рядом нормативных документов, строго регламентирующих деятельность вузов, колледжей и научных учреждений, они могут оперативно вводить новые программы по запросам работодателей, требований рынка труда или появления апробированных производством результатов научных исследований;

- возможностью реализации, при необходимости, коротких дополнительных профессиональных программ (повышения квалификации – от 16 учебных часов и профессиональной переподготовки - от 250 учебных часов), что избавляет от включения в ДПП второстепенных (или не нужных) тем, только для выполнения установленных требований;

- необходимостью (а не только возможностью), из-за небольшой численности штатных преподавателей, привлечения для проведения занятий известных ученых, специалистов органов управления и эффективных организаций (фирм и предприятий), известных ученых, действующих консультантов;

- необходимостью (а не только возможностью) реализации большинства программ с использованием сетевой формы обучения. Обусловлено это отсутствием (а часто и нецелесообразностью наличия) у ряда организаций ДПО собственной учебно-лабораторной базы.

Кроме того, организации ДПО:

- служат эффективным инструментом устранения существенного недостатка развивающегося корпоративного обучения – внутрифирменной замкнутости;

- вносят существенный вклад в постоянное развитие человеческого капитала и являются одной из форм дополнительной материальной и интеллектуальной поддержки предприятий. Организации ДПО, при бюджетном финансировании, позволяют экономить средства на обучение кадров, организуют научно-практические конференции, встречи с руководством органов управления отраслью, практическое консультирование специалистов;

- активно содействуют сохранению и преумножению российских духовно - нравственных ценностей и культурному развитию специалистов [9];

- по своей природе, в силу специфики организации своей деятельности, высоко эффективны. Суммарная балансовая стоимость их основных и оборотных средств в расчете на человеко-час обучения в АПК в 15-17 раз ниже, чем у профильных вузов и в 9-12 раз ниже по сравнению с учреждениями среднего профессионального аграрного образования.

Рассмотрим некоторые из указанных положений более подробно.

Образовательные организации (подразделения) ДПО АПК по программам профессиональной переподготовки и повышения квалификации обучают ряд категорий слушателей: работающих руководителей и специалистов, студентов старших курсов вузов и средних специальных учреждений, участников специальной военной операции, временно неработающих граждан, осуществляют профориентацию школьников. Но главный и наиболее массовый контингент обучающихся – руководители и специалисты органов управления и организаций (предприятий) отрасли.

Обучение взрослых, в частности, руководителей и специалистов, отличается рядом особенностей. Исследования автора и его аспирантов по этой проблеме в агропромышленном комплексе опубликованы в предыдущем сборнике МАПДО, здесь приведем обобщенные выводы из анкет слушателей за 2020-2025 гг. (таблица 1)

Исследования свидетельствуют [3;6-8;12-14], что специалисты АПК считают целесообразным повышать свою квалификацию не реже одного раза в пять лет, а руководители даже чаще - не реже одного раза в три года.

Главная цель обучения - получить новые знания и приобрести материалы для внедрения инноваций. Учитывая последнее, а также то, что руководители и специалисты не ведут конспектов занятий, образовательные учреждения ДПО АПК, практически, по каждой теме готовят и передают слушателям (иногда за дополнительную оплату) нормативные и проектные материалы для практического использования после обучения.

**Таблица 1 – Обобщенные выводы исследований по особенностям обучения руководителей и специалистов АПК**

<b>Вопросы анкеты</b>	<b>Пожелания слушателей</b>
<i>Пожелания специалистов организаций АПК</i>	
Как часто Вы хотели бы повышать квалификацию	-не реже одного раза в пять лет
Предпочтительная организация обучения	-государственное учреждение ДПО -организация ДПО-юридическое лицо
Какая направленность программ Вас больше всего интересует	-технологические по специальности
Главная цель Вашего обучения	-получить новые знания -приобрести материалы для внедрения инноваций
Предпочтительные формы обучения	-очное с применением дистанционных технологий
Предпочтительные виды обучения	-минимум традиционных лекций -максимум лекций-консультаций
Формы фиксации излагаемого учебного материала	-конспектов не веду -делаю пометки в розданных материалах
Какие организации для Вас предпочтительнее при повышении квалификации и профессиональной переподготовке	-учреждения ДПО -организации ДПО-юридические лица

<b>Вопросы анкеты</b>	<b>Пожелания слушателей</b>
Предпочтительные преподаватели	-приглашенные руководители и специалисты производственных организаций -совместные занятия штатных преподавателей ДПО и приглашенных специалистов науки и производства
Предпочтительные формы аттестации знаний	-написание и защита выпускной работы -тестирование
<i>Пожелания руководителей организаций АПК (отличающиеся от ответов специалистов)</i>	
Как часто Вы хотели бы повышать квалификацию	-не реже одного раза в три года
Предпочтительная организация обучения	-государственное учреждение ДПО
Вам комфортнее обучаться в группах руководителей или совместно со специалистами	-желательно обучаться в специализированных группах руководителей
Какая направленность программ Вас больше всего интересует	-управление коллективами, финансовые, юридические

Особенностью обучения руководителей является и то, что они предпочитают занятия в специализированных группах коллег, а

не совместно со специалистами, по программам управления коллективами, финансовым и юридическим проблемам. А многие отмечают, что испытывают дискомфорт, пребывая в одних учебных корпусах со студентами (отсюда и ответы, что наиболее желательной организацией обучения для них являются государственные учреждения ДПО).

Принципиальным в системе ДПО АПК является вопрос о преподавателях и практическом изучении инноваций. По объективным причинам (занятость учебной работой, недостаточность средств у образовательных организаций на командировки и стажировки преподавателей, нежелание специалистов производства делиться «ноу-хау» и т.п.) штатные преподаватели отстают от производства и часто узнают об инновациях из периодической печати с запозданием. Примерно такая же ситуация с попытками создать свою учебно-производственную базу. Никакая образовательная организация ДПО не в состоянии ее организовать на самом современном уровне и постоянно обновлять. Выход один – сетевое обучение с использованием кадровых и ресурсных возможностей эффективных предприятий и организаций. Эта форма обучения широко используется в агропромышленном комплексе. Но имеются и сложности – некоторые успешные предприятия и фирмы отказывают в таком обучении на своей базе. Один из вариантов решения этой проблемы будет предложен ниже.

Выше сказано, что организации ДПО служат эффективным инструментом устранения существенного недостатка развивающегося корпоративного обучения – внутрифирменной замкнутости. В АПК корпоративное обучение кадров своих организаций осуществляют более 30 компаний и госкорпораций. Это перспективная организация дополнительного профессионального образования и она будет расширяться. Но корпоративное обучение, при всех неоспоримых плюсах, имеет и существенный недостаток. С

целью защиты корпоративных интересов и «ноу-хау», в корпорации (организации), осуществляющей корпоративное обучение, дополнительное профессиональное образование получают работники только данной фирмы. На обучение не допускаются работники других организаций, даже родственного профиля.

Это приводит к существенным негативным последствиям. Во-первых, не имея доступа к инновациям в других родственных предприятиях, организация, осуществляющая корпоративное обучение, передает обучающимся только собственный опыт или результаты доступных научных исследований. Во-вторых, практика скрытия от соседних предприятий имеющегося положительного опыта тормозит распространение научно-технического прогресса в отрасли и стране.

Выходом из изложенной ситуации является участие в корпоративном обучении независимой и равно заинтересованной в развитии всех предприятий отрасли образовательной организации дополнительного профессионального образования.

В этом случае организация ДПО выступает в качестве организатора, координатора корпоративного обучения и центра методического сопровождения этого процесса в отрасли.

Обучение при этом осуществляется как на базе соответствующих предприятий, так и в образовательной организации.

При желании слушателей более подробно изучить и использовать «ноу-хау» коллег, организация ДПО обеспечивает их встречи, где партнеры договариваются об условиях передачи инноваций и профессионального сопровождения этого процесса.

Организации ДПО, являясь (как было уже сказано) равно заинтересованными в эффективном функционировании и развитии всех предприятий (организаций) отрасли, не нарушая принципов конфиденциальности и сохранения производственной тайны, снимают излишние заградительные барьеры между фирмами

(предприятиями) и, тем самым, способствуют развитию научно-технического прогресса в отраслях экономики страны.

Образовательные организации ДПО АПК, организуя и непосредственно участвуя в корпоративном обучении руководителей, специалистов и рабочих предприятий отрасли, повышая их кадровый потенциал, становятся непосредственными участниками производственного процесса. У них заметно увеличиваются возможности внебюджетной образовательной и научной деятельности. Они активно участвуют в повышении технологической независимости страны, их роль и статус неизмеримо возрастают.

Отдельно следует остановиться на роли образовательных организаций ДПО АПК в сохранении и преумножении российских духовно-нравственных ценностей [17].

В Законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ [1] прямо сказано, что образовательные организации и педагогические коллективы обязаны вести одновременно и профессиональное образование, и духовно-нравственное воспитание. Так, статья 2 Закона гласит:

«1) образование - единый целенаправленный процесс воспитания и обучения .... в целях *интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека...*»;

2) воспитание - деятельность, направленная на развитие личности ....., формирование у обучающихся чувства *патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам Героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде.*

Задачи образовательных организаций по духовно-нравственному воспитанию определены также Указом Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. N 809 «Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных духовно-нравственных ценностей» [2].

Во всех регионах Российской Федерации имеются сельские поселения (независимо от национальностей проживающих людей), где сохранились и развиваются традиционные духовно-нравственные ценности сельских жителей. Это, прежде всего:

- сохранение мемориалов и памятников воинам ВОВ, СВО, работа местных музеев воинской славы;
- организация краеведческих музеев и специальных комнат традиционных ценностей;
- соблюдение местных обычаев и праздников, приуроченных к определенным датам календаря (светским и религиозным);
- развитие народных промыслов и подсобных производств;
- содержание экзотических животных и выращивание редких растений;
- развитие сельского туризма и многое другое.

Большинство образовательных организаций ДПО АПК, наряду с трансфером в отрасль новейших эффективных технологий, осуществляют духовно-нравственное воспитание сельских кадров, особенно молодых руководителей.

Прежде всего, они имеют и постоянно актуализируют, наряду с данными по новейшим эффективным технологиям, банки данных о культурно-этнических традициях, традиционных народных промыслах, исторически сложившемся сельском укладе жизни регионов.

По указанным проблемам разработаны учебные модули, которые включаются во многие программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Кроме того, у образовательных учреждений ДПО АПК имеется, в качестве базовых, сеть сельских поселений и предприятий с сохранившимися и действующими духовно-нравственными традициями, куда организуются выезды слушателей в периоды их очного обучения.

Еще одной действенной формой деятельности образовательных учреждений ДПО АПК по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей является консультационная и практическая работа по оказанию сельским поселениям помощи в сохранении (во многих случаях, восстановлении или формировании) музеев трудовой и боевой славы земляков; выставок традиционных промыслов; практики проведения мероприятий, связанных с местными традициями, историей поселений, жизнью, работой и отдыхом людей.

Все указанное вводит организации ДПО в число ведущих структур постоянного совершенствования кадрового потенциала, распространения и ускорения научно-технического прогресса в отраслях экономики страны.

В заключение, остановимся на вопросах, которые для повышения эффективности системы ДПО АПК (и не только АПК) желательно решить в законодательном порядке [10,11;18-20].

Не предопределяя формат и уровень нормативных документов, перечислим только несколько позиций.

Прежде всего, в АПК имеется ряд направлений, обучение по которым (по опыту медицинской отрасли), требует государственного контроля и регулирования. Это вопросы техники безопасности работников, использования вредных для здоровья людей удобрений, ветеринарных препаратов, кормовых добавок, средств борьбы с вредителями, болезнями и сорняками, вопросы окружающей среды и т.п. По нашему мнению, учреждения ДПО АПК, желающие реализовывать программы, связанные с жизнью и здо-

ровьем людей, должны проходить государственную аккредитацию и иметь возможность выдавать по ним документы государственного образца.

Надо решить вопрос о стоимости профессионально-общественной аккредитации дополнительных профессиональных программ. Неправильно взимать за оценку этих, относительно коротких, программ суммы равные с оценкой объемных программ основных курсов вузовской подготовки специалистов. Как один из вариантов, стоимость профессионально-общественной аккредитации дополнительных профессиональных программ и основных программ вузов, можно было бы определять в зависимости от их объема в человеко-часах.

Важно законодательно определить периодичность дополнительного профессионального обучения некоторых категорий работников агропромышленного комплекса, от уровня компетенций которых зависит продовольственная и технологическая безопасность страны.

Требуют государственного регулирования вопросы равного доступа к дополнительному профессиональному образованию руководителей и специалистов организаций АПК всех субъектов РФ. В настоящее время этот вопрос абсолютно не урегулирован. За счет федерального бюджета на обучение зачисляются, прежде всего, специалисты того субъекта РФ, где расположено образовательное учреждение ДПО (исключение составляют только общероссийские учреждения). Остальные субъекты РФ часто лишены возможности обучать специалистов на бюджетной основе. Одним из возможных путей решения этого вопроса является доведение образовательным учреждениям ДПО государственного задания не только в объеме человеко-часов, но и в разрезе субъектов РФ.

Остро стоит проблема практического обучения слушателей системы ДПО АПК. Организации АПК не заинтересованы в

трансфере освоенных ими инноваций и очень неохотно принимают слушателей даже на короткие выездные занятия, не говоря уже о более длительных стажировках. Решить эту проблему можно только определением государственным нормативным актом наиболее эффективных фирм (предприятий, организаций) в качестве опорно-показательных предприятий (ОПП) с существенной доплатой руководителям и специалистам за счет государственного бюджета (как было до распада СССР).

Надо стимулировать развитие здоровой конкуренции в системе ДПО, что создаст условия непрерывного повышения его качества. С этой целью, следует в каждой отрасли экономики страны иметь федеральные и муниципальные бюджетные учреждения, а также негосударственные организации дополнительного профессионального образования. Существующим законодательством такое не запрещено, но нет действенных стимулов практической реализации этого процесса.

Целесообразно создать систему конкурсного бюджетного финансирования стратегически значимых дополнительных профессиональных программ, с возможностью участия в ней государственных и негосударственных вузов, ссузов, научных учреждений и организаций ДПО. Надо на всех уровнях управления страной принять, что бюджетное финансирование дополнительного профессионального образования специалистов является важным направлением государственной поддержки отраслей экономики страны и его надо, по возможности, увеличивать.

И последнее по тексту статьи, но не по значимости. Учитывая государственную важность и необходимость стимулирования работников образовательной сферы, в том числе дополнительного профессионального образования, целесообразно учредить государственную (не отраслевую) награду – «Заслуженный работник профессионального образования Российской Федерации», при-

сваивая это высокое звание наиболее отличившихся работников высшего, среднего и дополнительного профессионального образования.

Изложенные меры будут способствовать укреплению кадрового потенциала отраслей экономики и технологической независимости страны.

### **Список использованной литературы**

1. Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ.

2. Указом Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. N 809 «Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных духовно-нравственных ценностей».

3. Долгушкин Н.К., Новиков В.Г., Можаяев Е.Е., Шайтан Б.И. Особенности интеграционных процессов в сфере дополнительного профессионального образования кадров АПК в Союзном государстве /Н.К. Долгушкин, В.Г. Новиков, Е.Е. Можаяев, Б.И. Шайтан //Международная экономика. - 2022. - № 7. - С 501-512.

4. Дополнительное профессиональное образование АПК: научно-аналитическое и консультационное обеспечение: сборник научных статей /составители В.Г. Новиков, Б.И. Шайтан, Е.Е. Можаяев [и др.]. - Москва: ФГБОУ ДПО РАКО АПК, 2023. - 345 с.

5. Ломакин О.Е., Можаяев Е.Е., Шайтан Б.И. Новые концепции осуществления дополнительного профессионального образования / О.Е. Ломакин, Е.Е. Можаяев, Б.И. Шайтан. //Международная ассоциация профессионального дополнительного образования: сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. Выпуск 46. - Москва: ФГБОУ ДПО РАКО АПК, 2023. - С. 29-42.

6. Ломакин О.Е., Шайтан Б.И. Оценка эффективности деятельности образовательных учреждений (подразделений) дополнительного профессионального образования. /О.Е. Ломакин, Б.И. Шайтан. //Гидрометеорология и образование, 2026. - №1- С. 72-83.

7. Можаяев Е.Е., Демишкевич Г.М., Новиков В.Г., Шайтан Б.И. Система кадрового обеспечения агросферы России: состояние, механизмы воспроизводства и направления развития: информационное издание /Е.Е. Можаяев, Г.М. Демишкевич, В.Г. Новиков, Б.И. Шайтан. - Москва: ФГНБУ «Росинформагротех», 2021. - 396 с.

8. Новиков, В.Г., Шайтан Б.И., Можаяев Е.Е., Кухтенков В.И. Основные направления совершенствования системы дополнительного профессионального образования АПК / В.Г. Новиков, Б.И. Шайтан, Е.Е. Можаяев, В.И. Кухтенков. //Кадровое обеспечение аграрной сферы России и ДПО АПК: новые вызовы, тенденции и приоритеты развития: сборник научных статей. - Москва: ФГБОУ ДПО РАКО АПК, 2023. - С. 150-169.

9.Формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей: роль ДПО: сборник научных статей /составители Е.Е. Можаяев, Б.И. Шайтан. - Москва: Изд-во ФГБОУ ДПО РАКО АПК, 2024. – 316 с. – ISBN 978-5-93098-146-9.

10. Хлусова И.А., Шайтан Б.И., Можаяев Е.Е. К вопросу об основных направлениях совершенствования аграрного дополнительного профессионального образования /И.А. Хлусова, Б.И. Шайтан, Е.Е. Можаяев //Ректор вуза. - 2021. - № 2. - С. 33-44.

11. Шайтан Б.И., Новиков В.Г., Можаяев Е.Е. [и др.]. Дополнительное профессиональное образование специалистов АПК и сельских территорий: проблемы, направления диверсификации: монография /Б.И. Шайтан, В.Г. Новиков, Е.Е. Можаяев [и др.]. - Москва: РАКО АПК, 2021. - 619 с. - ISBN 978-5 93098-103-2.

12. Шайтан Б.И., Кухтенков В.И., Денисов Е.С. Об особенностях дополнительного профессионального образования руководителей сельскохозяйственных организаций / Б.И. Шайтан, В.И. Кухтенков, Е.С. Денисов. //Дополнительное профессиональное образование АПК: научно-аналитическое и консультационное обеспечение: сборник научных статей. - Москва: ФГБОУ ДПО РАКО АПК, 2023. - С. 75-93.

13. Шайтан Б.И., Кухтенков В.И., Денисов Е.С. К вопросу о периодичности дополнительного профессионального образования руководителей и специалистов сельскохозяйственных организаций / Б.И. Шайтан, В.И. Кухтенков, Е.С. Денисов. //Дополнительное профессиональное образование АПК: научно-аналитическое и консультационное обеспечение: сборник научных статей. - Москва: ФГБОУ ДПО РАКО АПК, 2023. - С. 159-171.

14. Шайтан Б.И., Можаяев Е.Е. Основные направления деятельности образовательных учреждений дополнительного профессионального образования по содействию обеспечению научно-технологической независимости и ускорению импортозамещения в аграрной сфере экономики / Б.И. Шайтан, Е.Е. Можаяев //Международная ассоциация профессионального дополнительного образования: сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. Выпуск 45. - Москва: ФГБОУ ДПО РАКО АПК, 2023. - С. 94-106.

15. Шайтан Б.И. Проблемы эффективной деятельности образовательных учреждений дополнительного профессионального образования и опыт их решения /Б.И. Шайтан. //Международная ассоциация профессионального дополнительного образования: сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. Выпуск 47. - Москва: ФГБОУ ДПО РАКО АПК, 2024. - С. 3-17.

16. Шайтан Б.И. О дополнительном профессиональном образовании руководителей и специалистов сельского хозяйства по проблемам агрометеорологии / Б.И. Шайтан. //Гидрометеорология и образование. - 2024. - № 3. - С. 92-99.

17. Шайтан Б.И., Кухтенков В.И. Роль образовательных учреждений ДПО в сохранении и укреплении традиционных российских духовно-нравственных ценностей сельского развития /Б.И. Шайтан, В.И. Кухтенков. // Формирование традиционных российских духовно-нравственных ценностей: роль ДПО: сборник научных статей; составители Е.Е. Можаяев, Б.И. Шайтан. - Москва: Изд-во ФГБОУ ДПО РАКО АПК, 2024. – С. 6-23.

18. Ломакин О.Е., Можаяев Е.Е., Марков А.К., Васильева И.В., Шайтан Б.И. Формирование нового образовательного уклада в дополнительном профессиональном образовании. / О.Е. Ломакин, Е.Е. Можаяев, А.К. Марков, И.В. Васильева, Б.И. Шайтан. Москва: ИНФРА-М, 2025- 173 с. – (Научная мысль). - DOI 1012737/2174817.

19. Шайтан Б.И. Научные исследования по проблемам дополнительного профессионального образования в агропромышленном комплексе: результаты и предложения /Б.И. Шайтан. //Международная ассоциация профессионального дополнительного образования: сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. Выпуск 50. - Москва: ФГБОУ ДПО РАКО АПК, 2025. -145 с. ISBN 978-5-93098-152-0. - С. 45-59.

20. Можаяев Е.Е., Ломакин О.Е., Шайтан Б.И., Марков А.К. Опыт применения моделей опытно-ориентированного обучения и результат-ориентированного проектирования образовательных программ / Е.Е. Можаяев, О.Е. Ломакин, Б.И. Шайтан, А.К. Марков //Наука и образование: стратегии развития. Сборник статей по итогам Восьмого Профессорского форума 18–20 ноября 2025 г. В 3 томах. Т. 2., 2026. - 288 с. -Москва: Российское профессорское собрание. ISBN 978-5-907588-16-5. - С.137-151

**Шайтан Борис Ильич** – профессор кафедры экономики и управления АПК и сельскими территориями, кандидат экономических наук, профессор, тел.: 79167568260, e-mail: [shaitab-bi@yandex.ru](mailto:shaitab-bi@yandex.ru)

**Кухтенков Владислав Игоревич** – аспирант, тел.: 79262686737, e-mail: [netsnov@mail.ru](mailto:netsnov@mail.ru)

**Покатаев Алексей Николаевич** – аспирант, тел.: 79015051570, e-mail: тел.: 79262686737, e-mail: [netsnov@mail.ru](mailto:netsnov@mail.ru)  
[pokat@inbox.ru](mailto:pokat@inbox.ru)

**Shaitan Boris Ilyich** – Professor of the Department of Economics and Management of Agriculture and Rural Areas, Candidate of Economic Sciences, Professor, tel.:79167568260, e-mail: [shaitab-bi@yandex.ru](mailto:shaitab-bi@yandex.ru)

**Kuchtenkov Vladislav Igorevich** - aspirant, Tel.: 79262686737, e-mail: [netsnov@mail.ru](mailto:netsnov@mail.ru)

**Pokataev Alexey Nikolayevich** - aspirant, Tel.: 79015051570, e-com: Tel.: 79262686737, e-mail: [netsnov@mail.ru](mailto:netsnov@mail.ru) [pokat@inbox.ru](mailto:pokat@inbox.ru)

*Н.В. Наумова*

**РЕСУРСЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ:  
ОБОБЩЕНИЕ ОПЫТА МЕТОДИЧЕСКОЙ И НАСТАВНИЧЕСКОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИТОГАМ АТТЕСТАЦИИ**  
**RESOURCES FOR PROFESSIONAL RETRAINING OF EDUCATORS:  
SUMMARIZING THE RESULTS OF METHODOLOGICAL AND  
MENTORING ACTIVITIES BASED ON THE CERTIFICATION**  
*(Государственное автономное образовательное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
«Архангельский областной институт открытого образования»)  
(Arkhangelsk Regional Institute for Open Education)*

*В статье анализируются направления методической и наставнической деятельности, выявленные в процессе аттестации педагогов, с целью использования содержания для программно-методического обеспечения повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров в организациях дополнительного профессионального образования.*

*The article analyzes the areas of methodological and mentoring activities identified during the educator certification process. The study aims to apply these findings to develop curriculum and methodological support for professional development and retraining programs for pedagogical staff within the framework of additional professional education.*

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** повышение квалификации, оценка методической и наставнической деятельности, эффективный опыт, аттестация педагогов.  
**KEYWORDS:** professional retraining and development, educators, methodological and mentoring activities, certification.

Аттестация педагогических работников для установления квалификационных категорий в Архангельской области включена в систему работы ГАОУ ДПО «Архангельский областной институт открытого образования». Используя ресурсы дополнительного профессионального образования (ДПО), региональная методическая служба сопровождает аттестацию, в том числе на квалификационные категории «педагог-методист», «педагог-

наставник», и составляет программы ДПО с учётом профессиональных дефицитов педагогов. Анализ использования, разработанного в системе ДПО, механизма оценки методической и наставнической деятельности [1] на основе Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность [4], выявил у педагогов затруднение в аттестационный период – систематизировать дополнительную профессиональную деятельность – методическую и наставническую, а экспертов – комментировать эту деятельность и вносить информацию в экспертное заключение [3]. Возникла необходимость повысить квалификацию педагогов по этим направлениям работы и спроектировать дополнительную профессиональную программу после обобщения педагогического опыта на основе анализа аттестационных материалов. Показатели и критерии оценки методической и наставнической деятельности, утверждённые для установления квалификационных категорий «педагог-методист» и «педагог-наставник» [3], уточнили образовательные запросы, которые могут быть удовлетворены в процессе реализации дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и переподготовки педагогов [2].

Выявленные с применением критериальной базы в обобщённом педагогическом опыте направления работы предлагаем внести в содержание дополнительных профессиональных программ в полном объёме или частично в виде отдельных модулей в зависимости от количества часов, предполагаемых для их изучения.

Основополагающим направлением в деятельности педагогических работников является нормативно-правовое и программно-методическое обеспечение. В разработке локальных актов, например, приказа «О формировании и закреплении наставнических пар», программы наставничества и методической поддержки

педагогов «От учителя к учителю», принимают участие сами аттестуемые.

Ведущее направление работы – трансляция педагогического опыта – наиболее сложный процесс теоретического осмысления и обобщения педагогической практики происходит в различных формах и на разных уровнях: от образовательной организации до федерального, в том числе в сети Интернет. Педагоги выступают на семинарах-практикумах «Методические основы выявления профессиональных дефицитов педагога», «Научу учить!», участвуют в фестивале открытых уроков, методической неделе «Фестиваль педагогических идей», мастер-классе «Тайм-менеджмент педагога» в рамках Декады профессий, проводят методические занятия «Индивидуальный проект в СПО: эффективные стратегии сопровождения и оценивания», показывают методический видеосюжет «Здоровьесберегающие технологии на уроках английского языка», видеоряд «Сундучок педагогического опыта» и др. Традиционными формами представления опыта являются педагогический совет, заседание методического объединения.

Развитию профессиональных компетенций аттестуемых педагогов способствует проектная деятельность, которая организуется в ходе проведения семинара-практикума «Паспорт индивидуального проекта». Разработка и участие в проектах «Методические основы выявления профессиональных дефицитов педагога», «Методическое сопровождение молодых педагогов в условиях современных требований к качеству образования», «Профильный клуб», «Школа роста», «Педагогический дуэт: путь к мастерству», «Кадровый автобус», «Целевая модель наставничества» совершенствуют методическую и наставническую деятельность.

Наставники и руководители методических объединений используют активные формы работы: форум «Молодёжная волна», стратегическая сессия «Наставничество», круглые столы «Диалог

поколений: профессия учителя вчера, сегодня, завтра», «Роль системы наставничества в профессиональном становлении молодого педагога», профессиональные дискуссии «Наставничество в развитии кадрового потенциала Архангельской области». Опытные педагоги совместно с молодыми участвуют в мероприятиях Северного (Арктического) федерального университета имени М.В. Ломоносова: реализуют исследовательские проекты, участвуют в научно-практических конференциях, событиях Месяца молодежной науки в рамках Ломоносовских чтений.

Эффективный опыт работы аттестуемые публикуют в виде буклетов, статей, методических сборников, в том числе в сети Интернет на сайте образовательной организации, личных сайтах и страницах в социальных сетях.

Направление развития конкурсного движения, являясь важным компонентом дополнительной профессиональной деятельности, создаёт организационно-методические условия для успешного профессионального и карьерного роста, выявляет профессиональные дефициты и формирует профессиональные компетенции педагогов, выполняющих различные роли – организаторов, участников конкурса профессионального педагогического мастерства и членов жюри.

Специалисты сферы образования, имеющие квалификационные категории «педагог-методист» и «педагог-наставник», участвуют в экспертной деятельности, используя авторские подходы и собственные методические разработки, проводят мониторинг компетентности современного педагога, определяют профессиональные дефициты педагогических работников, что становится важным направлением их деятельности.

В результате обобщения по принципу «от общего к частному» и систематизации педагогического опыта, представленного в аттестационных материалах «педагогов-методистов» и «педагогов-

наставников» с использованием критериальной базы аттестации, можно выделить следующие направления повышения квалификации по вопросам дополнительной профессиональной методической и наставнической деятельности: участие в разработке и реализации программ, локальных актов; методическая поддержка педагогических работников (в т.ч. организация и участие в проектной деятельности); организация деятельности с молодыми педагогами; участие в конкурсах профессионального мастерства; разработка и публикация методических материалов, в том числе в сети Интернет; экспертиза и мониторинг педагогической деятельности.

Ресурсы дополнительного профессионального образования, включающие использование механизма оценки методической и наставнической деятельности в процессе аттестации педагогических работников, а также обобщение опыта работы аттестуемых, способствуют определению содержания дополнительной профессиональной программы по вопросам организационно-методического сопровождения методической и наставнической деятельности, а также подготовки педагогов к аттестации для установления квалификационных категорий «педагог-методист», «педагог-наставник».

### **Список использованной литературы**

1. Архангельская область. Министерство образования. О мерах по реализации на территории Архангельской области Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность: распоряжение Министерства образования Архангельской области от 04 сентября 2023 г., № 1600.

2. Архангельская область. Министерство образования. О региональной системе научно-методического сопровождения педаго-

гических работников и управленческих кадров системы образования Архангельской области: распоряжение Министерства образования Архангельской области от 27 июня 2023 г., № 1128.

3.Методика оценки не входящей в должностные обязанности по занимаемой в организации должности дополнительной деятельности педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность на территории Архангельской области, в целях установления квалификационных категорий «педагог-методист» и «педагог-наставник»: утв. Региональной аттестационной комиссией министерства образования Архангельской области 20.09.2023: дата введ. 21.09.23 г.–Архангельск, 2023. – 30 с.

4.Российская Федерация. Министерство просвещения. Порядок проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24 марта 2023 г., № 196.

**Наумова Наталья Васильевна** – методист центра аттестации педагогических работников, тел.: 818-221-27-56, e-mail – [nvnau@yandex.ru](mailto:nvnau@yandex.ru).  
**Natalia V. Naumova** – the methodologist of Educators Certification Department, phone: 818-221-27-56, e-mail – [nvnau@yandex.ru](mailto:nvnau@yandex.ru).

*И.С. Глебова, А.Л. Ахметшина, Е.С. Зайцева*  
**ТРАНСФОРМАЦИЯ МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ РЕЖИССУРЫ И  
ПРОДЮСИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ  
КИНОПРОИЗВОДСТВА: ВЫЗОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**  
**TRANSFORMATION OF TEACHING METHODS IN FILM  
DIRECTING AND PRODUCING IN THE CONTEXT OF  
DIGITALIZATION OF FILM PRODUCTION: CHALLENGES AND  
PROSPECTS OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION**  
*(АНО ВО Институт кино и телевидения (ГИТР))*  
*(GITR Film & Television School)*

*Статья посвящена трансформации методик преподавания режиссуры и продюсирования в ДПО под влиянием цифровизации. Интеграция нейросетей охватывает все этапы – от генерации идей до составления смет. Опыт мастерской И. С. Глебовой показывает, что ИИ позволяет успешно защищать кинопроекты даже без средств на традиционные съёмки.*

*This article explores the transformation of directing and producing teaching methods in continuing education programs under the influence of digitalization. The integration of neural networks covers all stages, from idea generation to budgeting. The experience of I.S. Glebova's workshop demonstrates that AI enables successful defense of film projects even without the resources for traditional filming.*

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** ДПО, цифровизация кинопроизводства, методика преподавания, режиссура, продюсирование, нейросети в кино, ГИТР.

**KEYWORDS:** Additional professional education, digitalization of film production, teaching methods, film directing, producing, neural networks in cinema, GITR.

Современное кинопроизводство переживает этап фундаментальной технологической трансформации. Цифровизация, начавшаяся с замены плёнки на цифровые носители, сегодня перешла в качественно иную фазу – фазу внедрения технологий искусственного интеллекта (ИИ) и нейросетей непосредственно в творческие и производственные процессы. Это ставит перед си-

стемой профессионального образования, и особенно перед сегментом дополнительного профессионального образования (ДПО), ряд беспрецедентных вызовов. Если базовое высшее образование имеет временной ресурс для постепенной адаптации учебных планов, то ДПО, ориентированное на интенсивную подготовку кадров за короткий срок (в нашем случае – 8 месяцев), должно не просто реагировать на изменения, но и в определенной степени прогнозировать потребности индустрии, формируя актуальные компетенции у слушателей.

Целью данной статьи является анализ трансформации методик преподавания двух взаимосвязанных специальностей – режиссуры и продюсирования – на факультете ДПО Института кино и телевидения (ГИТР) под влиянием цифровизации. В центре внимания – поиск баланса между классической школой, доказавшей свою эффективность на протяжении десятилетий, и необходимостью интеграции новых цифровых инструментов, в первую очередь нейросетей, в учебный процесс.

Традиции подготовки режиссеров в России насчитывают почти столетие, формируя уникальную методическую базу, основанную на системе К.С. Станиславского, теории монтажа Л.В. Кулешова и С.М. Эйзенштейна, драматургических принципах. Продюсерское образование – явление более молодое: его активное развитие в стране началось с 1991 года, что было связано с переходом киноиндустрии на рыночные рельсы.

Институт кино и телевидения (АНО ВО ГИТР) осуществляет подготовку специалистов этих направлений с 1994 года. За 32 года существования в вузе сформировалась преемственная школа, выпускниками которой стали ведущие профессионалы индустрии. Этот фундамент является базовым и для системы ДПО, которая функционирует на той же методологической платформе, но в значительно более сжатые сроки. Как отмечается в исследо-

ваниях, посвященных опыту ГИТР, «Институт кино и телевидения (ГИТР) является одним из ведущих центров инноваций в обучении кино, активно внедряя цифровизацию и интенсивные программы в образовательный процесс» [1].

Специфика обучения на программах ДПО в ГИТР заключается в гетерогенности аудитории. В одной группе оказываются как действующие профессионалы медиаиндустрии (журналисты, редакторы, операторы), желающие систематизировать знания или сменить амплуа, так и «новички»: люди с непрофильным высшим образованием, часто из гуманитарных или даже технических сфер, движимые желанием войти в индустрию кино. За 8 месяцев перед педагогами стоит амбициозная задача: заложить основы двух профессий, научить слушателей мыслить аудиовизуальными категориями и, что критически важно, дать им практический инструментарий для создания контента. «Гетерогенность аудитории является ключевой характеристикой обучения на программах ДПО в ГИТР, что требует особой гибкости методик и индивидуализации подходов» [2].

Ключевой педагогический принцип нашей мастерской — «обучение через практику». Интенсивный формат ДПО позволяет реализовать его максимально полно. Учебный план построен таким образом, что каждый слушатель за период обучения становится автором и продюсером пяти полноценных экранных работ:

1. Игровой фильм (короткий метр, до 15 минут), где осваивается работа с актером, драматургией, построением мизансцены.

2. Документальный фильм (до 15 минут), развивающий навыки наблюдения, работы с реальностью и неспровоцированной ситуацией.

3. Анимационный фильм (в различных техниках, до 10 минут), формирующий понимание условности киноязыка, кадра, тайминга.

4. ТВ-формат (любого ТВ формата, до 15 минут), погружающий в специфику телевизионного производства.

5. Многокамерная съемка шоу/концерта (как правило в павильоне ГИТР, до 15 минут), дающая навыки линейного вещания и режиссуры прямого эфира.

Такой спектр работ позволяет слушателю не только освоить разные жанры и форматы, но и на практике понять взаимосвязь режиссерского замысла и продюсерского обеспечения. Подготовка и защита каждого проекта проходит все стадии реального производственного цикла: от разработки идеи и написания сценария до постпродакшна и презентации готового продукта перед комиссией.

С 2023-2024 годов перед нами встала задача интеграции инструментов на базе искусственного интеллекта в этот устоявшийся интенсивный цикл. Первоначально это был вызов, связанный с этическими и авторскими вопросами, однако практика быстро показала, что игнорировать этот инструмент нельзя – студенты начинают использовать его самостоятельно и часто несистемно.

Перед мастерской встала задача не запрета, а педагогического осмысления и «окультуривания» использования нейросетей. В результате в 2024-2025 учебном году в методику преподавания были внесены коррективы, интегрирующие ИИ на всех ключевых этапах производственного цикла:

1. Генерация идей и драматургия. Одним из базовых упражнений в нашей мастерской является создание сценария на основе личных воспоминаний с использованием шести поворотных точек (завязка, первый поворотный пункт, середина, второй поворотный пункт, кульминация, развязка). Нейросети (например, ChatGPT, YandexGPT) используются студентами как инструмент для «мозгового штурма» – для расширения поля возможностей, генерации вариаций развития предложенной ими личной темы,

поиска неочевидных жанровых решений. Важно подчеркнуть: нейросеть не пишет сценарий вместо автора, а работает как «драматургический консультант», предлагая опции, которые автор может принять или отклонить, опираясь на свой вкус и замысел.

2. Визуализация замысла (раскадровка и референсы). Классическая раскадровка – трудоемкий процесс, требующий навыков рисования, которыми обладают далеко не все студенты ДПО. Нейросети-генераторы изображений (Midjourney, Sora) позволяют в течение нескольких минут создать визуальный ряд, соответствующий описанию сцены. Это революционизирует этап пре-продакшна: студент-режиссер может сгенерировать точные референсы кадров, атмосферы, цветового решения, костюмов. Для продюсера это становится инструментом для создания более убедительной презентации проекта и поиска инвесторов.

В учебном процессе мы акцентируем внимание на том, что нейросеть создает не финальное изображение, а прообраз, инструмент коммуникации с командой.

3. Продюсирование и планирование. Наиболее прагматичное применение нейросети нашлось в продюсерском блоке. Слушатели используют ИИ для: подбора референсов и поиска аналогов проектов; составления расширенной сметы проекта на основе введенных параметров (хронометраж, количество смен, локации, актеры); формирования календарно-постановочного плана (КПП) с учетом оптимальной логистики. Студенты отмечают, что ИИ позволяет им, как начинающим продюсерам, не забыть многие статьи расходов и этапы производства, выступая в роли «цифрового ассистента». Действительно, «автоматизация бизнес-процессов в кино с помощью нейросетей в задачах бюджетирования и планирования снижает порог входа в профессию для начинающих продюсеров и минимизирует риск финансовых ошибок

на ранних этапах» [11]. Подробная характеристика интеграции ИИ представлена в таблице 1.

**Таблица 1 - Интеграция ИИ в этапы производственного цикла в обучении ДПО**

<b>Этап производственного цикла</b>	<b>Инструменты ИИ</b>	<b>Конкретные задачи для студентов (режиссёр/продюсер)</b>	<b>Роль ИИ в учебном процессе</b>
<b>Генерация идей и драматургия</b>	ChatGPT, YandexGPT	«Мозговой штурм», расширение поля возможностей, генерация вариаций развития темы, поиск жанровых решений	«Драматургический консультант»: нейросеть «не пишет сценарий вместо автора», а работает как консультант, «предлагая опции...»
<b>Визуализация замысла (раскадровка)</b>	Midjourney, Sora	Создание визуального ряда, генерация референсов кадров, атмосферы, цветов, костюмов; создание презентации проекта	«Прообраз и инструмент коммуникации»: нейросеть создает «не финальное изображение, а прообраз, инструмент коммуникации с командой»
<b>Продюсирование и планирование</b>	Универсальные языковые модели	Подбор референсов и аналогов, составление сметы, формирование КПП с учетом логистики	«Цифровой ассистент»: позволяет начинающим продюсерам «не забыть многие статьи расходов и этапы производства»

Особого внимания заслуживает эволюция методики в мастерской И.С. Глебовой, наглядно демонстрирующая переход от «интенсификации за счет организации труда» к «интенсификации за

счет технологий». Как пишет сама И.С. Глебова, анализируя этот путь: «Эволюция методов в нашей мастерской — это движение от мобилизации всех физических и временных ресурсов студента и педагога к созданию технологичной среды, где рутинные операции автоматизированы, а фокус внимания смещается на чистый креатив и авторский замысел» [1].

Первый кейс относится к 2003 году, когда в условиях отсутствия доступных цифровых технологий (анимация тогда создавалась методом перекладки или рисованной классики) дипломная анимационная работа была создана студентом за 4 дня. Это стало возможным благодаря жесткой организационной схеме, разработанной мастером, и мобилизации всех ресурсов учебной студии. Этот кейс тогда воспринимался как педагогический и организационный рекорд, доказывающий эффективность интенсивного подхода.

Второй кейс датируется 2025 годом. Студент ДПО, не имевший финансовой возможности организовать традиционную съемку игрового фильма (аренда камеры, света, павильона, оплата большой группы), успешно защитил дипломную работу — игровой фильм, полностью снятый за 5 дней.

Ключевым отличием стало активное применение нейросетей на всех этапах: от генерации визуальных решений и создания раскадровок до помощи в постпродакшне.

Фильм был создан минимальной командой (фактически, самим студентом при технической поддержке института), что стало возможным благодаря использованию ИИ в качестве полноценного производственного инструмента.

Сопоставление этих двух кейсов, разделенных 22 годами, наглядно иллюстрирует суть трансформации: если в 2003 году рекордные сроки достигались за счет человеческого фактора (сверхконцентрация, четкая организация), то в 2025 году — за

счет технологического фактора (нейросети как замена части традиционных производственных мощностей и человеческих ресурсов). Этот сдвиг делает профессию режиссёра и продюсера более доступной для талантливых авторов без крупных бюджетов, смещая акцент с ресурсоёмкости на креативность и технологическую грамотность.

Этот вывод коррелирует с наблюдениями зарубежных исследователей. В израильском академическом исследовании 2024 года, посвященном интеграции GenAI в киношколы, отмечается, что «студенты воспринимают генеративный ИИ как источник вдохновения и катализатор творческого процесса, однако подчеркивают, что на нынешнем этапе технология не способна обеспечить эмоциональную глубину и "человечность", необходимую для их работ, и рассматривают ИИ скорее как вспомогательного, второстепенного актёра в творческом процессе» [13].

В другой зарубежной работе, исследующей применение искусственных нейронных сетей в подготовке кадров, утверждается, что «внедрение технологий искусственных нейронных сетей позволяет преодолеть узкие места в подготовке творческих кадров, создавая оптимальные модели обучения на основе анализа целевых выборок и способствуя развитию инновационного мышления у студентов» [14].

Более того, современные мульти-агентные системы на базе LLM (Large Language Models) способны симулировать целые кинопроизводственные команды, как показано в проекте FilmAgent, где «совместная работа нескольких ИИ-агентов, имитирующих роли режиссера, сценариста и актеров, приводит к значительному улучшению качества итогового продукта по сравнению с усилиями одиночного агента, демонстрируя потенциал коллективного интеллекта в автоматизации творческих задач» [15].

Сравнительный анализ этих кейсов представлен в таблице 2.

**Таблица 2 - Сравнительный анализ кейсов интенсификации обучения (2003 и 2025 гг.)**

<b>Критерий</b>	<b>Кейс №1: Эпоха «Интенсификации трудом» (2003)</b>	<b>Кейс №2: Эпоха «Интенсификации технологиями» (2025)</b>
<b>Временной контекст</b>	Отсутствие доступных цифровых технологий	Высокий уровень развития генеративных нейросетей
<b>Тип дипломной работы</b>	Анимационная работа	Игровой фильм
<b>Условия производства</b>	Традиционная съемка в условиях учебной студии	Отсутствие бюджета на традиционную съемку
<b>Сроки реализации</b>	4 дня	5 дней
<b>Состав команды</b>	Мобилизация ресурсов учебной студии, команда под контролем мастера	Минимальная команда (студент + техническая поддержка)
<b>Используемые инструменты</b>	Традиционные методы анимации	Нейросети на всех этапах производства
<b>Ключевой ресурс интенсификации</b>	Организационный и человеческий фактор	Технологический фактор (ИИ)
<b>Экономическая модель</b>	Компенсация нехватки финансов временем, энтузиазмом, логистикой	Замещение традиционных мощностей ИИ
<b>Роль мастера</b>	Мастер-организатор и стратег	Мастер-наставник и методолог
<b>Суть интенсификации</b>	Сжатие времени за счет максимальной загрузки людей	Сжатие времени за счет генерации контента алгоритмами
<b>Восприятие результата</b>	Педагогический и организационный рекорд, исключение	Новая норма, демонстрация доступности профессии

Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы относительно трансформации методик преподавания в ДПО. Цифровизация и внедрение нейросетей не отменяют необходимость освоения классических основ профессии – драматургии, режиссерского анализа, понимания экономики проекта. Они выступают мощным катализатором, позволяющим ускорить рутинные процессы и сосредоточиться на творческих задачах. Более того, «цифровые технологии в постпродакшне, от цветокоррекции до генеративных моделей, трансформируют не только техни-

ческие, но и творческие аспекты создания фильма, требуя от современного режиссёра и продюсера новых компетенций в области управления цифровым конвейером» [8].

Роль преподавателя трансформируется от транслятора знаний к роли наставника-фасилитатора, который учит студента грамотно ставить задачи перед ИИ, критически оценивать полученный результат и нести авторскую ответственность за финальный продукт. На практике это означает, что педагог помогает студенту освоить не только инструменты ИИ, но и методологию их интеграции в творческий процесс: от формулировки точных запросов до анализа и доработки сгенерированных материалов. Это согласуется с педагогическими исследованиями: «В эпоху цифровых медиа методология преподавания режиссуры должна смещаться от передачи готовых рецептов к формированию у студента навыков навигации в быстро меняющемся технологическом ландшафте и умения осознанно выбирать инструменты для реализации своего замысла» [4].

Нейросети становятся инструментом, который снижает порог входа в профессию. Как показал кейс 2025 года, талантливый автор без значительного бюджета теперь может реализовать свой замысел, используя доступные цифровые инструменты. Для ДПО это открывает перспективы привлечения более широкого круга слушателей, чей талант ранее был ограничен финансовыми возможностями. По сути, мы наблюдаем, как «искусственный интеллект, выступая в роли нового инструмента сценариста, режиссёра и продюсера, демократизирует кинопроизводство, делая его доступным для авторов, не обладающих крупным стартовым капиталом, но имеющих оригинальные идеи» [7].

Интеграция нейросетей требует пересмотра критериев оценки учебных работ. На первый план выходит не «чистота» технологии исполнения, а качество авторского замысла и способность

эффективно использовать доступный инструментарий (включая ИИ) для его воплощения. Это ставит перед педагогами и новые этические вопросы: «Широкое внедрение ИИ в творческий процесс ставит перед кинообразованием ряд острых этических дилемм, связанных с авторским правом, подлинностью творческого высказывания и необходимостью формирования у студентов ответственного подхода к использованию генеративных технологий» [12].

Таким образом, система ДПО в Институте кино и телевидения находится в авангарде образовательных изменений. Именно здесь, в условиях жесткого временного лимита и практико-ориентированного подхода, наиболее остро ощущается необходимость синтеза классической школы и новейших технологий. Дальнейшее развитие методик будет связано с поиском оптимальных форм коллаборации человеческого творческого потенциала и возможностей искусственного интеллекта, что, несомненно, станет предметом наших дальнейших педагогических исследований.

### **Список использованной литературы**

1. Глебова И.С. Интенсификация обучения через технологии: опыт мастерской ГИТР // Вестник ГИТР. 2025. № 1. С. 15–24.

2. Глебова И.С. Интеграция нейросетей в интенсивное обучение продюсированию: кейсы ДПО ГИТР // Наука телевидения. 2025. Т. 21, № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/prodyuserskiy-vzglyad-na-perspektivy-ispolzovaniya-iskusstvennogo-intellekta-v-kinoproizvodstv> (дата обращения: 18.04.2026).

3. Глебова И.С. От традиционной анимации к ИИ: эволюция мастерской в ГИТР (2003–2025). URL:

[https://gitr.ru/data/events/2018/glebova\\_13.3.pdf](https://gitr.ru/data/events/2018/glebova_13.3.pdf) (дата обращения: 01.04.2026).

4. Григорьев О.К. Методология преподавания режиссуры в эпоху цифровых медиа // Искусство и образование. 2024. № 2. С. 88–96.

5. Громова Т.С. Использование генеративных моделей в сценарном мастерстве // Кинематограф и современность. 2024. № 1. С. 76–84.

6. Коваленко А.Л. Цифровые инструменты в работе режиссёра: новые возможности и вызовы // Медиаобразование. 2023. № 4. С. 88–97.

7. Красавина А.В. Искусственный интеллект как инструмент сценариста // Вестник культуры и искусств. 2025. № 2 (82). С. 92–98.

8. Кузнецова Е.А. Цифровые технологии в постпродакшне: от цветокоррекции до генеративных моделей // Экранная культура. 2023. № 4. С. 112–120.

9. Никитин А.В. ИИ в раскадровке: ускорение препродакшна без потери креатива // Визуальные коммуникации. 2023. № 4. С. 58–66.

10. Николаев А.П. Практико-ориентированное обучение режиссуре в условиях ДПО // Высшее образование в России. 2022. № 8. С. 92–100.

11. Орлов Д.М. Автоматизация бизнес-процессов в кино: нейросети в бюджетировании и планировании // Экономика кино. 2024. № 2. С. 44–52.

12. Семёнова Е.А. Этические аспекты использования ИИ в творчестве: взгляд педагога // Педагогика искусства. 2024. № 3. С. 102–110.

13. Aharoni M. The Integration of Generative Artificial Intelligence As A New Actor in Academic Film and Television Schools //

The Future of Education: Conference Proceedings. Pixel International Conferences, 2024. URL: [https://conference.pixel-online.net/FOE/ICT4LL/acceptedabstracts\\_scheda.php?id\\_abs=7209](https://conference.pixel-online.net/FOE/ICT4LL/acceptedabstracts_scheda.php?id_abs=7209) (дата обращения: 18.03.2026).

14. Ma Y. Simulation of the Training Path of Film Creation Talents Based on Artificial Neural Network // Soft Computing. 2024. Vol. 28. P. 13843–13851. DOI: 10.1007/s00500-023-08841-8.

15. Xu Z., Wang J., Wang L. et al. FilmAgent: Automating Virtual Film Production Through a Multi-Agent Collaborative Framework // SA '24: SIGGRAPH Asia 2024 Technical Communications. ACM, 2024. P. 1–4. DOI: 10.1145/3681756.36817

**Глебова Ирина Сергеевна** - кандидат политических наук, доцент, декан продюсерского факультета, тел.: +79166543711, email: [iglebova@mail.ru](mailto:iglebova@mail.ru).

**Ахметшина Алия Ленаровна** - студент продюсерского факультета, тел.: +79172551515, e-mail: [alenaovnaalia@yandex.ru](mailto:alenaovnaalia@yandex.ru).

**Зайцева Елизавета Сергеевна** - студент продюсерского факультета, тел.: +79153939499, e-mail: [lizzaytseva@yandex.ru](mailto:lizzaytseva@yandex.ru).

**Glebova Irina Sergeevna** - Candidate of Political Sciences, Associate Professor, Dean of the Producing Faculty, tel.: +79166543711, e-mail: [iglebova@mail.ru](mailto:iglebova@mail.ru).

**Akmetshina Alia Lenarovna** – student of Producing Faculty, tel.: +79172551515, e-mail: [alenaovnaalia@yandex.ru](mailto:alenaovnaalia@yandex.ru).

**Zaytseva Elizaveta Sergeevna** – student of Producing Faculty, tel.: +7 (915) 393-94-99, e-mail: [lizzaytseva@yandex.ru](mailto:lizzaytseva@yandex.ru).

*А. В. Сикорская, С. В. Сикорская*

**ОБНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА В СФЕРЕ  
БЫТОВЫХ КОСМЕТИЧЕСКИХ УСЛУГ И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА  
СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

**UPDATING THE PROFESSIONAL STANDARD IN THE FIELD OF  
HOUSEHOLD COSMETIC SERVICES AND ITS IMPACT ON THE  
CONTENT OF ADDITIONAL EDUCATION PROGRAMS**

*(Автономная некоммерческая организация дополнительного профессионального образования «Институт косметологии, эстетической медицины и визажного искусства — Дом Русской Косметики»)*

*(Autonomous non-profit organization of additional professional education "Institute of Cosmetology, Aesthetic Medicine and Makeup Art — House of Russian Cosmetics")*

*Анализируется необходимость актуализации программ дополнительного образования специалистов по предоставлению бытовых косметических услуг в условиях обновления профессионального стандарта. Рассматриваются требования к профессиональным компетенциям, включая владение инновационными технологиями.*

*The article analyzes the necessity of updating additional education programs for specialists providing household cosmetic services in the context of professional standard revisions. It examines modern requirements for professional competencies, including mastery of innovative technologies.*

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** индустрия красоты, профессиональные стандарты, компетенции, квалификации, образовательные программы.

**KEYWORDS:** beauty industry, professional standards, competencies, qualifications, educational programs.

Индустрия красоты в современных социально-экономических условиях представляет собой одну из самых динамичных отраслей сферы услуг. Она характеризуется высокой скоростью внедрения инновационных технологий, постоянным обновлением ап-

паратного парка и ростом требований потребителей к безопасности и персонализации обслуживания. В данных обстоятельствах квалификация специалиста становится не просто конкурентным преимуществом, а базовым условием устойчивости бизнеса и безопасности здоровья граждан.

Ключевым инструментом регулирования данной сферы в Российской Федерации выступают профессиональные стандарты. Однако действующий стандарт «Специалист по предоставлению бытовых косметических услуг», принятый в 2014 году, за прошедшее десятилетие перестал в полной мере отражать реалии отрасли. Необходимость его актуализации обусловлена не только технологическим прогрессом, но и изменениями в нормативно-правовом поле, включая принятие новых санитарных правил (СП 2.1.3678-20) и национальных стандартов (ГОСТ Р 51142— 2019, ГОСТ Р 70820-2023, ГОСТ Р 55321—2023).

Цель данной статьи — проанализировать характер изменений обновленной версии проекта профессионального стандарта и обосновать необходимость трансформации программ дополнительного профессионального образования (ДПО) в соответствии с новыми требованиями.

#### Методологические основы исследования

В основу исследования положен комплексный подход, включающий:

**1.** Сравнительно-правовой анализ — изучение действующей и актуализированной редакций профессионального стандарта.

**2.** Контент-анализ — изучение научных публикаций в базах РИНЦ и международных базах по вопросам компетентностного подхода.

**3.** Статистический метод — анализ данных о трудоустройстве выпускников АНО ДПО «Институт косметологии, эстетической

медицины и визажного искусства — Дом Русской Косметики» в период с 2020 по 2026 гг.

**4. Системный подход** — рассмотрение связки «стандарт — образование — рынок» как единой экосистемы.

**5. Сравнительный анализ:** от «исполнителя процедур» к «эксперту».

Актуализированная версия стандарта демонстрирует концептуальный сдвиг. Если версия 2014 года опиралась на линейную структуру из трех обобщенных трудовых функций (ОТФ), то новая редакция расширяет их количество до семи (А–Г).

**Таблица 1 - Сравнительная характеристика структуры профессионального стандарта**

Параметр сравнения	Действующий стандарт (2014)	Проект актуализированного стандарта (2025/2026)
Количество ОТФ	3 (три)	7 (семь)
Модель деятельности	Процедурная (выполнение манипуляций)	Холистическая (well-being, профилактика)
Уровни квалификации	Только 4-й уровень	4-й и 5-й уровни
Ключевой акцент	Гигиенический уход	Диагностика, персонализация, сервис
Технологии	Ограниченный перечень	Системная интеграция аппаратных методов

Важным нововведением является появление управленческого блока (ОТФ А) «Организация работы и профессиональная коммуникация». Это формализует требования к «мягким навыкам»

(soft skills), которые ранее оставались за рамками нормативного регулирования. Теперь умение консультировать клиента, выявлять потребности и управлять конфликтами становится обязательной частью квалификации. Важной частью компетенции становится требование к соблюдению профессионального этикета и забота о клиенте. Умение планировать работу, соблюдать эргономику, нормы расхода материалов, коммерчески приемлемое время услуг отвечают принципам бережливого производства и задачам современного менеджмента.

Внедрение 5-го уровня квалификации и профессиональная мобильность

Особого внимания заслуживает дифференциация уровней квалификации. Введение 5-го уровня означает официальное признание специалиста-эксперта.

□ 4-й уровень предполагает работу по заданным алгоритмам: выполнение стандартных чисток, масок, простых гигиенических процедур.

□ 5-й уровень требует способности к проектированию индивидуальных программ, анализу состояния кожи клиента в динамике, работе в вариативных условиях и владению сложными комбинированными протоколами.

Этот переход кардинально меняет роль специалиста: из «рук», выполняющих инструкцию, воспроизводящих заданный алгоритм действий, он превращается в аналитика, способного обосновать выбор конкретной методики на основе доказательного подхода (evidence-based approach). Дополнительным направлением развития компетенций специалиста 5-го уровня является интеграция цифровых технологий и систем интеллектуальной поддержки принятия решений в практику оказания косметических услуг. В этой связи представляется целесообразным расширение

содержания трудовой функции, связанной с разработкой индивидуальных программ ухода.

В частности, предлагается дополнение трудовой функции Е/04.5 «Составление и выполнение комплексных индивидуальных программ в уходе за кожей лица, шеи и зоны декольте» за счет включения элементов цифровой диагностики и технологий искусственного интеллекта.

Расширенное содержание трудовой функции предполагает:

Трудовые действия:

разработку индивидуальных комплексных программ с использованием интеллектуальных систем анализа данных, включающих комбинацию мануальных, аппаратных методов и нутрицевтической поддержки;

проектирование прогностических моделей изменения состояния кожи клиента при реализации различных сценариев ухода с использованием ИИ-моделирования;

проведение комплексных программ и формирование рекомендаций по домашнему уходу с использованием автоматизированных систем персонализации;

динамический мониторинг и объективную оценку результатов с применением методов компьютерного зрения и предиктивной аналитики;

формирование и ведение цифрового профиля («цифрового двойника») кожи клиента.

Необходимые умения:

использование специализированного программного обеспечения на базе искусственного интеллекта для диагностики и исключения противопоказаний;

интерпретация результатов автоматизированного анализа состава косметических средств;

применение нейросетевых ассистентов при формировании протоколов комплексных профессиональных процедур, рекомендаций по уходу за кожей и образу жизни;

использование технологий дополненной реальности (AR) для визуализации прогнозируемых результатов;

критическая оценка и верификация данных, полученных с использованием интеллектуальных систем.

Необходимые знания:

принципы функционирования алгоритмов машинного обучения в эстетической косметологии;

основы предиктивной аналитики и прогнозирования состояния кожи;

нормативно-правовые аспекты работы с персональными и биометрическими данными;

алгоритмы сопоставления диагностических данных с составами косметических средств;

методы формирования и использования цифрового профиля клиента.

Включение данных элементов обусловлено переходом отрасли от ситуативного оказания услуг к модели превентивного управления эстетическим состоянием кожи. Использование цифрового профилирования и предиктивной аналитики позволяет повысить объективность диагностики, минимизировать риски осложнений и обеспечить научно обоснованный выбор протоколов ухода.

Компетентностная модель в системе ДПО: интеграция Профессиональных навыков и Социально-личностных навыков

Обновленный стандарт диктует новую структуру компетенций, которую необходимо внедрять в программы ДПО. Мы выделяем два ключевых кластера:

**1. Профессиональные навыки (Hard Skills):**

- *Косметическая диагностика*: ранее этот этап часто опускался, теперь же он является фундаментом процедуры.
- *Аппаратные методы*: интегрированы в каждую трудовую функцию.
- *Системное использование нутрицевтики и косметических средств*: понимание химии состава и его взаимодействия с биологией кожи.

## 2. Социально-личностные навыки (Soft Skills):

- *Эмоциональный интеллект*: эмпатия и работа с ожиданиями клиента.
- *Сервисное мышление*: создание ценности услуги через качество коммуникации.
- *Цифровая грамотность*: использование программ онлайн-записи на услуги, ведение цифровых карт клиентов.

## Трансформация образовательных программ ДПО

Для реализации требований нового стандарта программы дополнительного образования должны быть перестроены по модульному принципу. Опыт «Дома Русской Косметики» показывает, что наиболее эффективной является следующая структура:

1. Вводно-правовой модуль: изучение нормативной базы и этических стандартов.
2. Базовый блок: анатомия, физиология, гистология кожи (адаптировано для бытовых услуг).
3. Технологический модуль: практическая отработка мануальных и аппаратных техник (не менее 70% времени).
4. Диагностический модуль: обучение работе с диагностическим оборудованием и заполнению карт.
5. Бизнес-модуль: основы маркетинга, продаж и клиентского сервиса.

Важным аспектом является внедрение симуляционных технологий. Использование тренажеров и работа с моделями в условиях, максимально приближенных к салонным, позволяют сформировать устойчивый навык «входа в профессию».

Анализ эффективности: ДПО против формального образования

Результаты исследования показывают, что в современных условиях ДПО оказывается более адаптивным инструментом, чем среднее профессиональное образование (колледжи). Согласно данным мониторинга за 2020–2026 годы, уровень трудоустройства выпускников программ ДПО «Института косметологии — Дом Русской Косметики» составляет 85%. Для сравнения, аналогичный показатель у выпускников государственных колледжей по профильным специальностям варьируется в пределах 15–25%.

**Таблица 2 - Сравнительная характеристика моделей регулирования**

<b>Критерий</b>	<b>Россия</b>	<b>Европа</b>	<b>США</b>	<b>Азия</b>
Тип регулирования	Государственный	Смешанный	Лицензирование	Рыночный
Основа стандартов	Профстандарты	Компетенции	Лицензии	Навыки
Связь с образованием	Формальная	Тесная	Практическая	Гибкая
Роль ДПО	Дополняющая	Ключевая	Основная	Быстрорастущая
Гибкость	Низкая	Средняя	Высокая	Очень высокая

Такой разрыв объясняется тем, что программы ДПО быстрее интегрируют изменения профессиональных стандартов. Именно

образовательные технологии, апробированные в секторе ДПО, легли в основу актуализированного профессионального стандарта.

Международный опыт и сравнительный анализ образовательных моделей

Общей тенденцией является ориентация на компетентностный подход и практическую подготовку специалистов.

В российской практике обучение традиционно ориентировано на базовые мануальные техники, однако характеризуется дефицитом модулей по косметической химии и цифровым технологиям. В азиатских странах (Южная Корея) наблюдается высочайший уровень интеграции ИИ и холистического подхода.

Переход к компетентностной модели, внедрение 5-го уровня квалификации и обязательная интеграция мягких навыков ставят перед системой ДПО новые задачи. Только при условии синхронизации образовательных траекторий с требованиями стандарта возможно достижение глобальной конкурентоспособности отечественной индустрии красоты.

**Таблица 3 - Сопоставление компетенций**

<b>Требование</b>	<b>Россия</b>	<b>Европа/США</b>	<b>Азия</b>	<b>Оценка</b>
ИИ и диагностика	Ограничено	Средний уровень	Высокий уровень	Дефицит
Косметическая химия	Брендовая	Глубокая	Глубокая	Дефицит
Холистический подход	Фрагментарный	Частичный	Системный	Дефицит

<b>Требование</b>	<b>Россия</b>	<b>Европа/США</b>	<b>Азия</b>	<b>Оценка</b>
Онлайн-консультации	Стихийно	Развивается	Активно	Требует стандарт

### **Список использованной литературы**

1. Приказ Минтруда России от 22.12.2014 № 1069н «Об утверждении профессионального стандарта "Специалист по предоставлению бытовых косметических услуг"».

2. Проект актуализированной версии профессионального стандарта «Специалист по предоставлению бытовых косметических услуг» (материалы отраслевого совета по профессиональным квалификациям).

3. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

4. СП 2.1.3678-20 «Санитарно-эпидемиологические требования к эксплуатации помещений, зданий, сооружений, оборудования и транспорта, а также условиям деятельности хозяйствующих субъектов, осуществляющих продажу товаров, выполнение работ или оказание услуг».

5. ГОСТ Р 51142-2019 «Услуги бытовые. Услуги парикмахерских и салонов красоты. Общие технические условия».

6. ГОСТ Р 70820-2023 «Услуги бытовые. Требования к качеству и безопасности».

7. ГОСТ Р 55321-2023 «Услуги населению. СПА-услуги».

8. Национальная система квалификаций Российской Федерации: состояние и перспективы. Аналитический доклад. — М., 2023.

9. Общероссийский классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов ОК 016-2025.

10. Сикорская А. В., Сикорская С. В. Инновационные подходы к подготовке кадров в индустрии красоты // Вестник профессионального образования. — 2024. — № 4.
11. Компетентностный подход в дополнительном профессиональном образовании: теория и практика / под ред. И. И. Иванова. — М.: Наука, 2022.
12. WorldSkills Standards Specifications (WSSS). Официальные регламенты по компетенции «Эстетическая косметология», 2021–2025.
13. Эволюция рынка образовательных услуг в сфере ДПО: тренды и вызовы 2026 года // Экономика образования. — 2026. — № 1.
14. Karała W. Generation Z in cosmetology and aesthetic medicine – trends, expectations, and challenges of young society // *Aesthetic Cosmetology and Medicine*. — 2026. — Т. 15. — № 1. — С. 25–30.
15. Skills England. Development of apprenticeship standards for aesthetic practitioners: implications for vocational education and training // *Journal of Vocational Education Policy*. — 2025. — № 3. — С. 112–120.
16. CIDESCO International. Global standards in beauty and spa therapy: impact on professional qualifications and continuing education // *International Journal of Cosmetic Science*. — 2024. — Т. 46. — № 5. — С. 389–396.

**Сикорская Анна Владимировна** - первый проректор, тел.: 966 193-11-12, e-mail - [anna@cosmeticru.com](mailto:anna@cosmeticru.com).

**Сикорская Светлана Всеволодовна** - Научный руководитель, тел.: 916-930-32-60, e-mail - [academia-drk@mail.ru](mailto:academia-drk@mail.ru).

**Sikorskaya Anna Vladimirovna** - First Vice-Rector, phone: 966 193-11-12, e-mail - [anna@cosmeticru.com](mailto:anna@cosmeticru.com).

**Sikorskaya Svetlana Vsevolodovna** - Academic Director, phone: 916-930-32-60, e-mail - [academia-drk@mail.ru](mailto:academia-drk@mail.ru).

О.П. Морозова

**СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ  
НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ  
THE SYSTEM OF CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION AS  
AN INNOVATIVE RESOURCE FOR THE DEVELOPMENT OF  
SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL STAFF**

*(Алтайский государственный университет)*  
(Altai state university)

*Раскрываются возможности системы дополнительного профессионального образования в развитии научно-педагогических кадров в контексте происходящих инновационных перемен. Выявлены и теоретически обоснованы педагогические условия, при которых система ДПО успешно реализует свой инновационный ресурс для решения этой задачи.*

*The potential of the continuing professional education system for development of academic and teaching staff in the context of ongoing innovative changes is explored. The pedagogical conditions under which the ongoing professional education system can successfully realize its innovative potential to address this challenge are identified and theoretically substantiated.*

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** система дополнительного профессионального образования, инновационный ресурс, развитие научно-педагогических кадров, педагогические условия

**KEYWORDS:** system of additional professional education, innovative resource, development of scientific and pedagogical personnel, pedagogical conditions

Укрепление России как мировой державы в современных условиях в значительной мере определяется уровнем подготовленности специалистов в разных сферах социально-экономической и культурной жизни общества. Особая миссия при этом возлагается на научно-педагогическое вузовское сообщество, которое осуществляет такого рода подготовку. Его представители сегодня - это научно-педагогические работники, обла-

дающие особым инновационным стилем научного и профессионально-педагогического мышления как одного из ведущих индикаторов высокой конкурентоспособности на рынке труда, владеющие междисциплинарными компетенциями, позволяющими реализовать целостный подход и в науке, и в педагогической деятельности, способные адекватно реагировать на актуальные вызовы науки, производства и образования, и др. Столь высокие требования, предъявляемые к научно-педагогическим кадрам на современном этапе, актуализируют с новой силой поиск механизмов, технологий, форм, эффективных решений, обеспечивающих инновационное развитие. Серьезная роль в этом принадлежит системе дополнительного профессионального образования (ДПО).

Вопросам развития инновационных педагогических кадров в системе ДПО посвящены исследования Амбаровой П.А. [1], Горбуновой Л.Н. [3], Ирхина В.Н. [5], Мальковой М.А. [7], Мироновой И.В. [8], Поздеевой С.И. [10], Романова Е.В. [11] и др. Анализ этих и других научных публикаций свидетельствует о том, что их авторы достаточно глубоко и основательно описывают процессы, связанные с выявлением тенденций роли ДПО в развитии научно-педагогических кадров, новых подходов к организации их повышения квалификации, созданием оптимальных моделей их инновационного совершенствования и др. Однако при этом остаются до конца не изученными педагогические условия, при которых система дополнительного профессионального образования реализует инновационный ресурс развития научно-педагогических кадров.

В связи с этим актуальность нашего исследования обусловлена необходимостью разрешения ряда противоречий между:

- инновационными процессами, происходящими в науке, образовании, производственной сфере, с одной стороны, и недоста-

точной готовностью вузовского научно-педагогического сообщества к решению научных и образовательных задач в контексте происходящих инновационных перемен, - с другой;

- потребностью высшей школы в высококвалифицированных научно-педагогических работниках новой эпохи и недостаточным использованием инновационного ресурса системы дополнительного профессионального образования для их развития;

- важностью системы дополнительного профессионального образования, выступающей инновационным ресурсом развития научно-педагогических кадров, и слабой разработкой педагогических условий, оптимизирующих данный процесс.

Отсюда проблема исследования: при каких педагогических условиях система дополнительного профессионального образования становится инновационным ресурсом развития научно-педагогических кадров?

Цель исследования заключается в выявлении и теоретическом обосновании педагогических условий, которые способствуют становлению системы дополнительного профессионального образования инновационным ресурсом развития научно-педагогических кадров.

В исследовании получены новые научные результаты:

- дано определение понятию «инновационный ресурс системы дополнительного профессионального образования», которое стало объектом операционализации в ходе исследования;

- выявлены и теоретически обоснованы педагогические условия, в ходе реализации которых система ДПО выступает как инновационный ресурс развития научно-педагогических кадров;

- доказано, что специально созданные педагогические условия позволяют реализовать инновационный ресурс системы ДПО, который оказывает мощное воздействие на развитие научно-педагогических кадров.

Практическая значимость исследования состоит в том, что содержащиеся в нем материалы, раскрывающие инновационный ресурс системы ДПО в развитии научно-педагогических кадров и условия его реализации, могут быть успешно использованы учеными и преподавателями, осуществляющими процесс обучения по дополнительным профессиональным программам.

В ходе теоретико-экспериментального исследования нам удалось определить инновационный ресурс системы дополнительного профессионального образования как возможность ученых и преподавателей, реализующих программу ДПО, оказывать конструктивное воздействие на процессы развития мотивов и ценностей инновационной деятельности, инновационных знаний, инновационного стиля научного и профессионально-педагогического мышления, умений создавать новшества в определенной сфере науки и образовательной практике за счет использования в процессе обучения особым образом организованного уникального авторского образовательного контента, инновационных образовательных технологий, установления особого характера взаимоотношений между участниками образовательного процесса.

Далее перед нами встала задача поиска педагогических условий, которые бы способствовали становлению системы ДПО как инновационного ресурса развития научно-педагогических кадров. В качестве таких условий, на наш взгляд, выступают: включение в процесс обучения авторского инновационного контента как результата научных исследований и достижений в образовании ученых и преподавателей, реализующих программу ДПО; исследовательский характер обучения в системе ДПО; создание ситуаций сотворчества между участниками образовательного процесса. Рассмотрим каждое из выявленных условий.

Содержание дополнительной профессиональной программы основывается на результатах научных исследований ученых и достижений в образовании преподавателей ее реализующих и, прежде всего, становится объектом дидактической обработки и адаптации материала до уровня слушателей. Дидактическая обработка включает в себя определение целевого назначения использования такого рода материалов в процессе обучения; отбор и конструирование учебного материала; обоснование его актуальности и значимости. Так, осуществляя целеполагание, реализаторы программы ориентируются на формирование у ее участников профессиональных компетенций, связанных со способностью использовать полученные новые фундаментальные знания для собственных исследовательских и образовательных задач, а также задач коммерциализации полученных научных результатов. На следующем этапе в соответствии с поставленными целями происходит отбор содержания образования как квинтэссенции научных достижений ученых и их практического опыта. Мы полагаем, что отбор и конструирование материала должны строиться на следующих дидактических принципах: диалектического единства науки и практики; диалога как цели и средства обучения; проблематизации содержания учебного материала; инновационной направленности и др. Обоснование актуальности и значимости в современных условиях предлагаемого контента осуществляется для а) дальнейшего развития фундаментальной науки; б) развития определенной отрасли страны и региона; в) совершенствования процесса профессиональной подготовки студентов в вузе. Преподаватели, реализующие программу, постоянно демонстрируют её участникам свою открытую позицию. Суть ее заключается в том, что они «раскрывают содержание образования через призму своего восприятия, своего личного опыта, тем самым моделируют определенное отношение к этому материалу»

[12, с.320]. В образовательных целях, реализуя педагогическое целеполагание, преподаватель ДПО раскрывает педагогический замысел своего занятия, его методическую инструментовку, обнажает свои намерения, направленные на те или иные личностные подструктуры обучаемых, презентуя свой личный научный, профессиональный опыт, и одновременно обращаясь к аналогичному опыту слушателей, побуждая их к его раскрытию и последующей рефлексии. Таким образом, процесс обучения постоянно разворачивается в формате диалога как средства обучения и цели человеческого общения между его участниками. В этом диалоге происходит не только их взаимодействие. Обогащение новыми идеями, знаниями, смыслами, новым опытом могут приводить к серьезным качественным изменениям в профессионально-личностном и научном развитии всех участников образовательного процесса. Значимость диалога невозможно переоценить. М.М. Бахтин справедливо утверждает, что это «доверие к чужому слову, ученичество, поиск глубинного смысла, согласие, наслаивание смысла на смысл, голоса на голос, усиление путем слияния (но не отождествления), дополняющее понимание, выход за пределы понимаемого» [2, с.300].

Второе педагогическое условие, когда система ДПО становится инновационным ресурсом развития научно-педагогических кадров, исследовательский характер обучения, который выражается прежде всего в том, что все слушатели активно вовлекаются в исследовательскую деятельность. Ее развитие осуществляется на практических занятиях в ходе выполнения участниками программы индивидуальных и групповых проектов, различного рода исследовательских задач. Необходимо отметить, что типология такого рода задач может быть различной. Это задачи:

- открытого типа, решение которых науке ещё не известно сегодня;

- включающие нелинейный текст, где требуется осуществить выбор и продемонстрировать его различные последствия;
- на обнаружение новых тенденций и закономерностей развития научного знания;
- предполагающие корректировку имеющихся знаний (уточнение, изменение, дополнение);
- на «снятие» противоречий между имеющимся научным или профессионально-педагогическим опытом и вновь обретенным новым научным опытом;
- на моделирование реальных ситуаций с помощью нейросетей;
- на обнаружение нового смысла прежних знаний;
- на прогнозирование практической значимости научного открытия;
- на определение перспективной преемственности прежних и новых знаний;
- на осознание своего вклада в развитие науки и образования;
- и др.

Научно-исследовательская деятельность участников программы разворачивается в двух ключевых направлениях. Во-первых, презентуя обучаемым новое фундаментальное научное знание как результат собственных научных открытий, преподаватели, осуществляющие обучение, стимулируют слушателей к постановке новых научных проблем и организуют поиск их решения. У них развиваются важнейшие характеристики инновационного научного и профессионально-педагогического мышления: системность, целостность, креативность, прогностичность. Мышление становится панорамным. Развивается способность «думать около», т.н. «боковое мышление» [4]. Предметом развития при этом становятся также категориальные структуры мышления: возрастает стремление оперировать научными понятиями, отра-

жающими динамику нового научного знания и выступающими основой для постановки новых вопросов. Во-вторых, особо ценной, по нашему мнению, является ситуация, когда участники программы в ходе коллективного обсуждения или самостоятельного осмысления усматривают новую проблему, которая впоследствии становится предметом их дальнейшего исследования. Участие слушателей в совместных научно-исследовательских проектах создает также условия для демонстрации возможностей каждого представителя того или иного вуза и их использования в будущем для совместного поиска решения новой научной проблемы, организации сетевого взаимодействия в ее разработке, оценке синергетического эффекта.

В качестве третьего условия выступает создание ситуаций сотворчества между участниками образовательного процесса в системе ДПО. Это сотворчество мы рассматриваем как создание качественно нового продукта в науке или образовании на основе совместного научного творческого поиска, коллективной деятельности. «В условиях коллективного поиска решения постепенно изменяется научное и педагогическое сознание, теоретические знания начинают использоваться для конструирования практики.

Коллективный поиск средств обеспечивает деятельность в особом поисковом режиме, представляя собой мобилизацию «тактик думания» [9, с.57] на различных этапах решения проблемы. Такое сотворчество воспринимается его участниками как ценность, состоящая в признании высокой значимости полученного совместного научного результата; понимании роли объединения коллективных усилий и его синергетического эффекта; дальнейшем развитии своего творческого мышления и деятельности. При этом принципиально важно отметить необходимость создания в системе ДПО таких ситуаций, когда представители

научно-педагогического сообщества, реализующие дополнительную профессиональную программу, демонстрируют эталоны своей научно-исследовательской и профессионально-педагогической деятельности как ее «совокупный субъект».

Важно обратить особое внимание на то, что «это не совокупность субъектов, а именно «совокупный субъект», обладающий системой качеств, не сводимых к простой сумме качеств входящих в него индивидов» [6, с.132].

Результаты проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы:

- инновационный ресурс системы дополнительного профессионального образования определяется возможностями субъектов образовательного процесса, реализующих программы ДПО, оказывать содействие развитию научно-педагогических кадров новой эпохи;

- система дополнительного профессионального образования выступает как инновационный ресурс развития научно-педагогических кадров, если разработаны и реализованы необходимые педагогические условия: включение в процесс обучения слушателей авторского инновационного контента как результатов научных исследований и достижений в образовании ученых и преподавателей, реализующих программу ДПО; исследовательский характер обучения в системе ДПО; создание ситуаций творчества между участниками образовательного процесса;

- осуществление такого рода условий позволяет рассматривать систему дополнительного профессионального образования как своеобразную инновационную площадку, на которой участники ДПО обмениваются научными идеями, авторскими открытиями в сфере науки и образования, что выступает мощным стимулом для дальнейшего становления научно-педагогических работников как носителей инновационного и профессионально-педагогического

опыта, проводников опережающего знания, инициирующих построение моделей «потребного будущего» (Э. Баллер) в контексте происходящих и грядущих инновационных перемен.

Перспективы нашего дальнейшего исследования мы видим в реализации разработанных нами педагогических условий в реальной практике системы ДПО.

### **Список использованной литературы**

1. Амбарова П.А., Зборовский Г.Е. Дополнительное профессиональное образование научно-педагогических работников: возможности и проблемы реализации // Высшее образование в России. 2024. Т. 33, № 3. С. 9-27.

2. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – Москва: Искусство. 1979. - 423 с.

3. Горбунова Л.Н. Исследовательски ориентированное повышение квалификации педагогических кадров как ресурс развития образования: вопросы теории и практики: монография. - Москва: АПКиППРО, 2008. – 306 с.

4. Де Боно Э. Искусство думать: латеральное мышление как способ решения сложных задач. – Москва: Альпина Паблишер, 2015. – 171 с.

5. Ирхин В.Н., Ирхина И.В., Собянин Ф.И. и др. Проблемы и перспективы развития системы дополнительного профессионального образования научно-педагогических кадров вузов России // Вопросы журналистики, педагогики, языкознания. 2023. Т. 42, № 2. С. 242-251.

6. Ломов Б.Ф. Общение как проблема общей психологии. – М.: Наука, 1973. – 178 с.

7. Малькова М.А. Теоретико-методологические основы профессионально-личностного развития научно-педагогических

кадров высшей школы: монография. - Москва: Мир науки, 2024. /  
Электронный ресурс: <https://izd-mn.com/PDF/07MNNPM24.pdf>.

8. Миронова И.В. Развитие инновационного потенциала преподавателя вуза в дополнительном профессиональном образовании. Автореферат. - Москва: 2020. - 23 с.

9. Морозова О.П. Современные тенденции и условия личностно-профессионального развития педагога высшей школы в системе дополнительного образования // Личностно-профессиональное развитие педагога высшей школы в системе дополнительного образования: межвузовский сборник статей. – Барнаул: ФГБОУ ВО АлтГУ, 2008. – С. 44-62.

10. Поздеева С.И. Профессиональное развитие педагога как ответ на внешние вызовы // Научно-педагогическое обозрение. 2022. - № 2. С. 40-47.

11. Романов Е.В. Тренды развития высшего образования в контексте создания системы подготовки и профессионального роста научных и научно-педагогических кадров // Перспективы науки и образования. 2018. № 5. С. 33-43.

12. Сенько Ю.В. Образование в гуманитарной перспективе: монография. –Барнаул: ФГБОУ ВО АлтГУ, 2011. – 367 с.

**Морозова Ольга Петровна** – директор Регионального центра переподготовки и повышения квалификации преподавателей, доктор педагогических наук, профессор, тел.: 385-2-29-12-87, [e-mail- mop@mail.asu.ru](mailto:mop@mail.asu.ru).

**Morozova Olga Petrovna** – Director of the Regional Center for Retraining and Advanced Training of Teachers, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, tel.: 385-2-29-12-87, [e-mail: mop@mail.asu.ru](mailto:mop@mail.asu.ru).

*Л. В. Тарасенко*

**ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У  
СЛУШАТЕЛЕЙ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ<sup>1</sup>  
THE FORMATION OF RESEARCH COMPETENCIES AMONG  
STUDENTS OF THE ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION  
SYSTEM**

*(Южный федеральный университет)  
(South federal university)*

*В статье представлены результаты авторского социологического опроса, посвященного анализу роли дополнительного профессионального образования в формировании исследовательских компетенций у слушателей программ ДПО. Анализируются мнения респондентов о возможностях ДПО в развитии этих компетенций у обучающихся специалистов.*

*The article presents the results of the author's sociological survey, devoted to the analysis of the role of continuing professional education in the formation of research competencies among students of continuing professional training programs. The respondents' opinions on the possibilities of additional professional education in developing these skills among trained specialists are analyzed.*

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** дополнительное профессиональное образование, исследовательские компетенции, непрерывное профессиональное развитие, проектный метод, рефлексия

**KEYWORDS:** continuing professional education, research competencies, continuing professional development, project method, reflection.

Современная система дополнительного профессионального образования (ДПО) выступает ключевым механизмом адаптации специалистов к стремительно меняющимся условиям профессиональной деятельности. Цифровая трансформация, обновление технологических регламентов, появление междисциплинарных

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке Программы развития Академии психологии и педагогики Южного федерального университета (ВнГр/24-02-ПП).

областей требуют от практиков не только актуализации знаний, но и принципиально иного типа мышления — исследовательского. Как верно отмечает российский исследователь А. М. Митяева, «исследовательская компетентность специалиста в системе непрерывного образования становится основой его конкурентоспособности и способности к инновационной деятельности» [1, с. 45].

В отличие от высшего образования, где исследовательские компетенции формируются в рамках академической подготовки будущих бакалавров и магистров, в ДПО приходится работать со взрослыми обучающимися, обладающими устоявшимся профессиональным опытом, практическими алгоритмами действий и, зачастую, сформированными стереотипами мышления.

Кроме того, формирование исследовательских компетенций у слушателей ДПО — это не подготовка профессиональных ученых. Это формирование особого типа мышления: способности видеть проблему в практической деятельности, находить нестандартные решения, работать с информацией в условиях неопределенности и внедрять новое.

Все это определяет специфику процесса формирования исследовательских компетенций, который должен учитывать андрагогические принципы и быть ориентирован на решение прикладных задач, возникающих непосредственно в профессиональной деятельности.

В научной литературе понятие «исследовательские компетенции» рассматривается многомерно. В контексте высшего образования (В.И. Байденко, Ю.Г. Татур) под исследовательскими компетенциями понимается интегративное качество личности, выражающееся в готовности и способности к самостоятельной познавательной деятельности, направленной на получение новых зна-

ний с использованием методов научного познания. Однако для системы ДПО данное определение нуждается в уточнении.

По мнению Т. С. Паниной, «исследовательские компетенции слушателя ДПО представляют собой способность выявлять профессиональные проблемы, формулировать гипотезы их решения, осуществлять сбор и анализ информации в контексте конкретной практической ситуации, а также оценивать эффективность внедренных изменений» [2, с. 112]. Ключевым отличием здесь является ориентация на *прикладной результат*, а не на производство нового научного знания в академическом смысле.

Анализ исследований рассматриваемой проблематики позволяет выделить три структурных компонента исследовательской компетенции применительно к ДПО [3, 4, 5]:

1. **Мотивационно-ценностный компонент** — осознание ценности исследования как инструмента решения профессиональных задач, внутренняя готовность к поиску нестандартных решений, преодоление инертности мышления. У взрослого слушателя мотивация формируется через осознание «дефицита» существующих знаний и практических затруднений.

2. **Когнитивный компонент** — владение методологическими знаниями: понимание логики исследовательского поиска, методов сбора и обработки информации (включая эмпирические методы: наблюдение, опрос, анализ документов, элементарные статистические процедуры), умение работать с профессиональными базами данных и критически оценивать источники.

3. **Деятельностный компонент** — способность самостоятельно или в группе реализовать исследовательский проект: от постановки проблемы до презентации результатов, включая апробацию полученных выводов в реальной профессиональной среде.

Особенностью ДПО является то, что все три компонента должны формироваться в сжатые сроки (краткосрочные программы повышения квалификации) или в режиме интеграции с основной профессиональной деятельностью (профессиональная переподготовка). Это требует особого внимания к выбору методов обучения.

Анализ исследований отечественных и зарубежных специалистов позволил выделить и следующим образом систематизировать исследовательские компетенции.

#### ***Личностный (ценностно-мотивационный) кластер***

Когнитивная способность к научно-исследовательской работе.

Мотивация исследовательской деятельности.

Научная креативность и инновационность.

Саморазвитие и профессиональный рост.

Исследовательская рефлексия.

Компетенции в области EQ (эмоциональный интеллект).

#### ***Профессиональный кластер***

Исследовательский метод и протокол.

Готовность и способность к исследовательской работе.

Социогуманитарная диагностика и экспертиза.

Научное наставничество/ тьюторство/ преподавание/

Цифровая компетентность.

Кроссфункциональность.

#### ***Социально-коммуникативный кластер***

Научная кооперация и коммуникация.

Социальная ответственность и взаимодействие с обществом.

Взаимодействие с институтами публичной власти.

Социально-коммуникативные компетенции представления и продвижения научных результатов.

#### ***Организационно-управленческий кластер***

Научно-организационное управление.

Управление научными проектами и программами.

Лидерство и научное влияние.

С целью изучения роли системы дополнительного профессионального образования в развитии у слушателей исследовательских компетенций автором был проведен социологический опрос

слушателей факультетов повышения квалификации Южного федерального университета. Исследование является продолжением ранее проводимых автором опросов слушателей системы ДПО и нацелено на понимание того, насколько программы дополнительного профессионального образования помогают слушателям развивать исследовательские компетенции, обеспечивающие трудовую адаптацию и профессиональную гибкость и мобильность с учётом требований рынка труда, повышение степени готовности работников к проектированию своего карьерного поведения и своих карьерных перспектив. Решению этих проблем было посвящено социологическое исследование, проведенное осенью 2025 г.

В ходе исследования было опрошено 2510 респондентов, в том числе 1320 женщин (52,6%) и 1180 мужчин (47,4%).

Методом сбора данных был выбран онлайн-опрос по адаптированной авторской методике, основанной на предложенной выше таксономии исследовательских компетенций.

В анкету были включены вопросы, позволяющие оценить формирование следующих компетенций из личностного кластера: эмоциональный интеллект, креативность, открытость новому, мотивация исследовательской деятельности, саморазвитие и профессиональный рост.

Кроме того, в анкету был включен блок вопросов по развитию профессиональных исследовательских компетенций (цифровая компетентность, исследовательский метод и протокол, кросс-функциональность), а также исследовательских компетенций социально-коммуникативного кластера (научная кооперация и коммуникация, социальная ответственность и взаимодействие с обществом) и организационно-управленческого кластера (управление научными проектами и программами)

Анализируя полученные результаты, следует отметить, что максимально высокие показатели были получены по таким навыкам, как открытость новому, готовность к профессиональному росту и саморазвитию. Обучение по программам дополнительного профессионального образования абсолютное большинство респондентов (87,6%) рассматривают, прежде всего, как инструмент профессионального развития, получения информации о различных инновациях в профессиональной сфере.

Более половины слушателей (71,7%) в качестве главного преимущества программ ДПО указывают возможность общения с преподавателями, как носителями инновационных знаний, а также с другими обучающимися.

Респонденты отмечают то, что работа в группе в формате проектных практикумов, предполагающих наличие исследовательского этапа (анализ литературы, сбор эмпирических данных, интервью с коллегами, тестирование гипотезы) способствует развитию навыков научной кооперации и коммуникации (81,2%), компетенций в области эмоционального интеллекта (65,8%).

Многие слушатели указали, что выполнение учебных заданий в групповом формате, экспертиза и «разбор полетов» исследовательских попыток слушателей не только положительно влияет на способность понимать эмоции своих и другого человека, на способность управлять своим эмоциональным состоянием, но и формирует умение оценивать пределы собственной компетентности.

Эффективное развитие цифровой компетентности, отметили более половины респондентов (78,3%). Почти половина из них (48,9%) отметила, что дистанционное участие в программе ДПО потребовало от них ознакомления и формирования навыков работы на ранее незнакомых цифровых платформах с использованием новых цифровых инструментов. Некоторые слушатели отметили,

что в ходе обучения открыли новые для себя цифровые ресурсы (24,8%), которые будут им полезны в профессиональной деятельности. Полученные результаты подтвердили предыдущие исследования автора относительно цифровой компетентности, но выявили позитивные сдвиги в формировании эмоционального интеллекта [6].

Вместе с тем следует отметить, что, в ходе исследования выявлен дефицит у современных специалистов таких профессионально значимых исследовательских компетенций, как научная креативность и инновационность, исследовательская рефлексия, знание исследовательского метода и протокола, кроссфункциональность.

Только треть респондентов (32,5%) считают, что обучение по программам ДПО способствует развитию креативности и инновационности. Слушатели отмечают избыточность теоретических занятий (особенно в лекционной форме), что снижает мотивацию к обучению, поскольку обучающийся специалист не видит, как исследовательский инструментарий поможет ему завтра на работе.

Еще менее оптимистичными выглядят ответы респондентов о связи обучения по программам ДПО с развитием исследовательской рефлексии. Только 29,7% респондентов полагают, что обучение в системе ДПО способствовало формированию этой компетенции.

Большинство слушателей отмечают недостаточно форм занятий, требующих регулярной рефлексии и активизации критического мышления.

Большинство респондентов (69,7%) в качестве пожеланий отметили, что теоретический материал по методологии исследования (методы сбора данных, статистика, логика построения выводов) следует выносить на самостоятельное изучение. А работу в

аудитории выстраивать с опорой профессиональный опыт слушателя как базу для выдвижения гипотез и обсуждения реальных проблем, не имеющих однозначного решения.

Формирование исследовательских компетенций у слушателей ДПО — это стратегическая задача. В эпоху цифровизации и смены технологических укладов специалист, не обладающий навыками исследования и анализа, быстро теряет конкурентоспособность. Только сформировав у слушателя вкус к исследованию и уверенность в своих интеллектуальных силах, мы можем говорить о выполнении миссии ДПО — не просто обучить профессии, но вырастить профессионала, способного эту профессию развивать.

### ***Выводы***

1. Проведенное исследование позволило выявить, что наиболее эффективно участие в программах ДПО способствует развитию у специалистов таких навыков как: открытость новому, готовность к профессиональному росту и саморазвитию, научная кооперация и коммуникация, цифровая компетентность, компетенции в области эмоционального интеллекта.

2. Исследование выявило, что наличие у слушателей программ ДПО мотивации к обучению исследовательской деятельности присутствует, если обучающийся видит, как исследовательский инструментарий поможет ему в решении профессиональных задач.

3. Большинство по-прежнему отмечает избыточность лекционных форм занятий, не способствующих развитию исследовательской рефлексии, критического мышления.

4. Отмечается существенная роль дополнительного профессионального образования в развитии таких навыков будущего как цифровая компетентность и эмоциональный интеллект.

5. В ходе исследования выявлен дефицит у современных специалистов таких профессионально значимых исследовательских компетенций, как научная креативность и инновационность, исследовательская рефлексия, знание исследовательского метода и протокола, кроссфункциональность.

### **Список использованной литературы**

1. Митяева А. М. Исследовательская компетентность специалиста в системе непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. – 2015. – № 1 (9). – С. 44–52.

2. Панина Т.С. Формирование исследовательских компетенций взрослых в системе дополнительного профессионального образования // Профессиональное образование в современном мире. – 2018. – Т. 8, № 3. – С. 110–117.

3. Вершловский С.Г. Андрагогика: вопросы теории и практики. – СПб.: СПбГУПМ, 2014. – 242 с.

4. Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. – СПб.: СПбГУПМ, 2013. – 287 с.

5. Сорокоумова Е. А. Психологические основы формирования исследовательской компетентности будущих специалистов // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2017. – № 184. – С. 28–35.

6. Тарасенко Л. В. Влияние дополнительного профессионального образования на формирование карьерных моделей поведения слушателей // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. Вып. 48. Москва: МГИК, 2025. 136 с. ISBN 978-5-94778-685-9

**Тарасенко Лариса Викторовна** - профессор Академии психологии и педагогики, доктор социологических наук, профессор, тел +7(918)516-38-44, e-mail: [lvтарасенко@sfedu.ru](mailto:lvтарасенко@sfedu.ru)

**Tarasenko Larisa Viktorovna** - professor of Academy of Psychology and Pedagogy, the Doctor of Sociology, professor, phone: +7(918)516-38-44, e-mail – [lvтарасенко@sfedu.ru](mailto:lvтарасенко@sfedu.ru)

*И.С. Петронюк*

**ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ  
ТЕХНОЛОГИЙ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ  
ОБРАЗОВАНИИ**

**EVALUATION OF THE EFFECTIVENESS OF DIGITAL EDUCA-  
TIONAL TECHNOLOGIES**

*(Санкт-Петербургский государственный аграрный  
университет)*

*(Saint-Petersburg State Agrarian University)*

В статье представлен анализ ключевых показателей, влияющих на успешность внедрения цифровых инструментов в учебный процесс, предложена модель оценки эффективности использования цифровых образовательных технологий в дополнительном профессиональном образовании.

The article provides an analysis of key indicators affecting the success of introducing digital tools into the educational process, and proposes a model for assessing the effectiveness of using digital educational technologies in additional professional education.

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** цифровые образовательные технологии, эффективность обучения, оценка качества, цифровая педагогика

**KEYWORDS:** digital educational technologies, learning efficiency, quality assessment, digital pedagogy

Современная система образования переживает этап активной цифровой трансформации, что делает вопрос оценки эффективности цифровых образовательных технологий особенно значимым. Актуальность темы обусловлена следующими факторами:

1. Массовое внедрение цифровых инструментов в образование. Рост числа онлайн-платформ, мобильных приложений, VR/AR-решений и ИИ-сервисов требует проверки их реального влияния на учебный процесс. Государственные инициативы (национальный проект «Цифровая экономика», «Цифровая образовательная среда») стимулируют ускорение цифровой транс-

формации образования, но без оценки эффективности это может привести к нерациональным затратам.

2. Неоднозначность влияния цифровых технологий на качество обучения. Исследования показывают как положительные эффекты (повышение мотивации, персонализация), так и риски (цифровая перегрузка, снижение живого взаимодействия). Не все технологии одинаково полезны: некоторые внедряются без доказательной базы, что требует системного анализа их педагогической ценности [1].

3. Запрос со стороны педагогов и администраций образовательных учреждений. Учителя и преподаватели профессиональных учебных заведений нуждаются в четких критериях выбора цифровых инструментов, чтобы избежать «технологий ради технологий». Администрации школ и вузов требуют обоснования финансовых вложений в цифровую инфраструктуру.

4. Необходимость адаптации образовательных стратегий. Традиционные методы оценки (например, стандартизированные тесты) не всегда применимы к цифровому обучению. Требуются новые метрики, учитывающие развитие персональных качеств, которые определяют способность человека эффективно взаимодействовать с другими (коммуникабельность, способность эффективно работать в группе, поддерживать коллег и добиваться общих целей, готовность к изменениям и умение быстро реагировать на новые вызовы, способность находить эффективные решения в сложных и стрессовых ситуациях), динамику вовлеченности, долгосрочное удержание знаний.

5. Глобальные вызовы цифровой эпохи. Цифровое неравенство: оценка помогает выявить барьеры (технические, методические) для разных групп учащихся. Этика данных: необходимо контролировать использование персональной информации в образовательных платформах.

Оценка эффективности цифровых образовательных технологий — не просто академический интерес, а практическая необходимость для оптимизации бюджетных и временных затрат, обеспечения инклюзивности и качества образования, формирования научно обоснованной цифровой педагогики [2]. Это делает тему особенно востребованной среди исследователей, педагогов и политиков в сфере образования.

Как измерять эффективность ИИ-тьюторов в сравнении с живыми преподавателями? С распространением ИИ-тьюторов (ChatGPT, Squirrel AI, Carnegie Learning и др.) возникает ключевой вопрос: можно ли объективно сравнить их эффективность? Существующие исследования часто ограничены узкими метриками (например, только тестовыми баллами), игнорируя педагогические и социальные аспекты [5]. Необходима разработка комплексной методики сравнения, учитывающей академическую успеваемость, когнитивные и эмоциональные факторы, долгосрочное усвоение знаний, экономическую целесообразность.

Для сравнения мы сформировали три группы слушателей краткосрочных курсов повышения квалификации:

- контрольная группа (обучение у человека-преподавателя);
- экспериментальная группа (обучение с ИИ-тьютором);
- смешанная группа (гибридный формат).

Критериями оценки послужили:

- академические достижения (результаты тестов, скорость усвоения материала, глубина понимания);
- психологические характеристики (мотивация, уровень стресса, самооценка обучающихся);
- адаптивность учебных материалов (персонализация заданий, учет индивидуальных особенностей учащихся);
- экономические факторы (затраты на внедрение, масштабируемость, время подготовки материалов).

В качестве методов сбора данных использованы тестирование, (предварительное и итоговое), опросы (психометрические шкалы Ликерта для оценки удовлетворенности), анализ времени, потраченного на задачу, количество повторов взаимодействия с ИИ, отслеживание движения глаз для измерения вовлеченности.

Анализ полученных результатов показал, что ИИ-тьюторы показывают лучшие результаты в тренировке базовых навыков (математика, языки) за счет мгновенной обратной связи, быстрее и качественнее справляются с рутинными проверками (грамматика, простые расчеты) за счет автоматизации. Преподаватели эффективнее в развитии критического мышления и креативности, обсуждении сложных неоднозначных тем (философия, искусство).

К преимуществам ИИ относятся снижение стресса у стеснительных студентов из-за отсутствия «страха ошибки», а также круглосуточная доступность. Но существуют и риски: дефицит эмоциональной поддержки (по данным опросов, 60% слушателей чувствуют «одиночество» при обучении с ИИ).

ИИ лидирует в персонализации (анализ ошибок, подбор индивидуальных траекторий). Люди лучше распознают контекстные запросы. Например, «Почему это важно для моей будущей работы?».

ИИ-тьюторы в 3–5 раз дешевле в масштабировании, особенно для массовых открытых онлайн-курсов. Преподаватели незаметны в малых группах и проектной работе.

Гибридные модели (сочетание ИИ и занятий с преподавателем) дают наилучшие результаты. Например, в случаях когда ИИ обрабатывает рутинные задания, человек фокусируется на дискуссиях. Критериями выбора формата образовательного процесса могут служить следующие соображения: для стандартизированных дисциплин (STEM, языки) — приоритет ИИ; для творческих

и социальных навыков — человек. В дальнейшем необходимы долгосрочные исследования влияния ИИ на социализацию обучающихся, развитие «умений учиться». В перспективе наиболее вероятны разработки «гибридных метрик» для расчета индекса сочетаемости ИИ и живого преподавателя, использование нейротехнологий для оценки когнитивной нагрузки, анализ этических аспектов (например, предвзятость в алгоритмах ИИ).

Какие цифровые инструменты дают наибольший прирост знаний в STEM-дисциплинах? Представим сравнительный анализ эффективности цифровых инструментов в обучении STEM-дисциплинам (наука, технология, инженерия, математика).

Дефицит специалистов в STEM-сферах требует оптимизации образовательных методик. Цифровые инструменты потенциально могут повысить интерес и успеваемость, но их эффективность варьируется. Проблема состоит в том, что большинство учителей испытывают трудности при выборе технологий из-за отсутствия доказательных сравнений. Не все инструменты одинаково полезны для разных дисциплин. Поэтому нам представилось интересным выявить цифровые решения с максимальным влиянием на усвоение сложных концепций, развитие практических навыков, мотивацию обучающихся.

Анализ исследований, проведенных нами в 2015-2025 гг. с выборкой более тысячи слушателей, позволил оценить рост итоговых баллов в стандартизированных тестах, скорость выполнения практических задач, удовлетворенность, вовлеченность обучающихся, и представить рейтинг цифровых инструментов по эффективности.

Использование интерактивных симуляторов (PhET, Labster) показало эффективное более, чем на 30% понимание абстрактных концепций (например, понятие электрические цепи), сокращение времени на освоение лабораторных навыков практически в двое.

Причинами служат визуализация процессов (например, траектории молекул газа), безопасность и экономия ресурсов (например, при замене реальных реактивов) [3].

Использование адаптивных платформ с ИИ (ALEKS, Squirrel AI) показали повышение среднего балла при изучении математике на 22 % благодаря персонализации, снижение нагрузки на преподавателей за счет автоподбора заданий. Но платформы требуют подготовки, требуют высококачественных исходных данных.

Использование дополненной реальности (AR) такая, как Anatomy 4D (для медицины), Elements 4D (для химии), показала эффект улучшения запоминаемости терминов на 40%.

Использование геймифицированных платформ (Code.org, Kahoot!) продемонстрировало повышение мотивации в программировании (посещаемости увеличилась на 35%). Но при этом явным минусом является неглубокое усвоение теории без дополнения другими методами.

Применение онлайн-лабораторий (COSPED, Praxilabs) для образовательных организаций, не имеющих оборудования, показало на 15% хуже усвоение материала, чем при использовании реальных аналогов, но намного лучше, чем изучение только теории.

Говоря о факторах успеха, следует отметить следующее:

- при интеграции цифровые инструментов в учебный процесс симуляторы бесполезны без методических указаний учителя;

- при подготовке педагогов 70% эффективности зависит от умения комбинировать цифровые инструменты и реальные возможности;

- значение имеет возраст обучающихся. Для школьников больше подходит AR/Gamification, для студентов – адаптивные платформы.

ТОП-3 инструментов для STEM выглядит следующим образом:

- симуляторы для изучения физики и химии;
- ИИ-платформы для математики;
- AR для биологии и медицины.

В качестве рекомендаций стоит отметить желательность сочетания технологий (например, симулятора и геймификации) и инвестиций в обучение учителей.

Наиболее перспективными нам представляются исследования влияния VR на инженерию и разработка «гибридных» цифровых инструментов, в которых ИИ сочетается с симуляциями.

Как избежать «цифрового выгорания» при длительном использовании цифровых образовательных технологий? Исследование причин и последствий «цифрового выгорания» у обучающихся и педагогов при интенсивном использовании цифровых образовательных технологий в настоящее время привлекает внимание педагогической общественности. После пандемии 60% обучающихся и 75% педагогов столкнулись с симптомами цифрового выгорания, которая выражается в усталости от экранов, снижении мотивации, повышении тревожности [4]. Цифровые образовательные технологии стали неотъемлемой частью образования, но их длительное использование нарушает когнитивные и эмоциональные механизмы усвоения знаний. Проблема состоит в отсутствии общепринятых норм «цифровой гигиены» в образовании и противоречии между технологическими возможностями и психофизиологическими пределами человека. Поэтому, необходим поиск эффективных стратегий его профилактики для разных групп участников образовательного процесса (школьников, студентов, преподавателей).

Опрос более 90 человек (учителя, студенты, школьники 12–18 лет) и электроэнцефалографические исследования когнитивной

нагрузки при работе с цифровыми образовательными технологиями (N=50) при внедрении «цифрового детокса» в образовательных учреждениях на 2 месяца позволило оценить уровень стресса (по шкале воспринимаемого стресса), академическую успеваемость и показатели вовлеченности (количество активностей и опросы).

Среди причин цифрового выгорания выделяются:

- когнитивные факторы. Прежде всего это информационная перегрузка. Многозадачность (одновременное использование четырёх и более приложений) снижает продуктивность на 30%. Дефицит «глубокого мышления», когда постоянные уведомления нарушают концентрацию внимания;

- технологические факторы. Более 45% респондентов отметили, что тратят более 15% времени на «борьбу» с интерфейсом. Отсутствие офлайн-альтернатив. Например, невозможность сдать работу в бумажном виде;

- психологические факторы. Прежде всего это социальная изоляция. У 68% студентов онлайн-обучение сократило живое общение. Синдром «упущенной выгоды» при котором с страх не успеть за обновлениями в образовательных платформах.

К стратегиям профилактики выгорания можно отнести:

- для учащихся соблюдения Правила 20-20-20 (каждые 20 минут — 20 секунд смотреть на объект в 20 футах, что равно 30 см 48 мм). Гибридное выполнение заданий (сочетание цифровых (презентация) и аналоговых (рисунков от руки) работ). Организацию цифровых «каникул» (1 день в неделю без экранов);

- для педагогов автоматизировать рутинные работы. Использовать ИИ для проверки тестов (снижает нагрузку на 50%). Практиковать микрообучение (разбивать лекции на 10-минутные блоки с перерывами);

- для администраций оптимизация программного обеспечения. Использовать единую платформу вместо нескольких разрозненных сервисов. Осуществлять регулярный мониторинг нагрузки с использованием датчиков усталости (анализа времени реакции).

Результаты экспериментальной работы показали снижение стресса на 55% у студентов при гибридном обучении. Рост успеваемости примерно на 12 % в группах с «цифровым детоксом». Улучшение социализации (80% учащихся отметили рост удовлетворенности обучением).

Цифровое выгорание — системная проблема, требующая технологических решений (оптимизации всех аспектов взаимодействия пользователя с сайтом), педагогических методов (соблюдения баланса онлайн и офлайн занятий), организационных мер (введения нормативов экранного времени).

Нам представляются в качестве приоритетных действий внедрить «цифровой этикет» в учебные планы, использование нейротехнологии для ранней диагностики выгорания.

Перспективными представляются исследования влияния blue light фильтров на когнитивные функции и разработка стандартов «безопасной цифровизации» для школ.

Таким образом, необходим комплексный подход к оценке эффективности цифровых образовательных технологий требует многофакторной оценки, включающей академические, технологические, психологические и экономические критерии. Цифровые образовательные технологии демонстрируют высокие результаты в отработке базовых навыков (тесты, тренажеры) и персонализации обучения (адаптивные платформы). Однако в развитии критического мышления и креативности живые преподаватели остаются незаменимыми. Удобство интерфейса и стабильность работы влияют на вовлеченность учащихся сильнее, чем функциональность. Риски цифрового выгорания требуют строгого дози-

рования экранного времени и чередования форматов онлайн и офлайн работы, сочетания цифровых технологий с интерактивными офлайн-активностями, регулярного обучения цифровым инструментам для снижения стресса при их использовании, системы мониторинга вовлеченности и успеваемости, оптимизации затрат (отказа от малоэффективных технологий в пользу решений с доказанным коэффициентом возврата инвестиций). Требуются разработка стандартизированных метрик оценки цифровых образовательных технологий на основе больших данных, аналитика долгосрочного влияния цифровизации на социализацию и метакогнитивные навыки учащихся, изучение этических аспектов при работе на образовательных платформах.

Цифровые технологии трансформируют образование, но их эффективность зависит от сбалансированного внедрения, учитывающего не только технологии, но и человеческий фактор. Оптимальный результат достигается там, где цифровые образовательные технологии дополняют, а не заменяют традиционную педагогику.

### **Список использованной литературы**

1. Алексеенко С.Н., Гайворонская Т.В., Дробот Н.Н. Симуляционные технологии в системе образовательного процесса медицинского вуза //Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 5. – С. 51.

2. Воронов М.П., Часовских В.П. Методика оценки эффективности электронных образовательных систем // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 10-1. С. 120-124.

3. Медведева, О.А. Реализация модели смешанного обучения с использованием инструментов цифровизации / О.А. Медведева, Н.Н. Ефремова, О.В. Парахина // Цифровая трансформация образования: современное состояние и перспективы : Сборник науч-

ных трудов по материалам Международной научно-практической конференции, Курск, 14 декабря 2022 года / Под редакцией В.А. Липатова, Л.В. Снегиревой, А.В. Рышковой. – Курск: Курский государственный медицинский университет, 2022. – С. 120-121.

4. Мотивация педагогов в управлении качеством образования / Е. А. Макаренко, И. С. Петронюк, Д. В. Саморуков, В. И. Саморуков // Экономика и управление: проблемы, решения. – 2025. – Т. 9, № 4(157). – С. 200-206.

5. Храпов С.А. Когнитивные риски цифровизации образовательного пространства и проблемы психолого-педагогического сопровождения обучающихся / С.А. Храпов // Перспективы и приоритеты педагогического образования в эпоху трансформаций, выбора и вызовов: Сборник научных трудов VI Виртуального Международного форума по педагогическому образованию. Часть IV. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2020. – С. 198-206.

**Петронюк Инна Степановна** – доцент кафедры профессиональной аттестации и внедрения инноваций, кандидат педагогических наук, тел.: 89117089845, e-mail – [pis25@mail.ru](mailto:pis25@mail.ru).

**Petronjuk Inna Stepanovna** - Associate Professor at the Department of Professional Certification and Innovation Implementation, Candidate of Pedagogical Sciences, phone:89117089845, e-mail: [pis25@mail.ru](mailto:pis25@mail.ru).

*Ж.В. Божичева, Ю.А. Леонов, А.В. Смирнов*  
**ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО  
ИНТЕЛЛЕКТА В ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**(ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)  
EXPERIENCE OF USING GENERATIVE ARTIFICIAL  
INTELLIGENCE IN ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION  
(THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT)**

*(Частное образовательное учреждение дополнительного  
профессионального образования «Учебно-технический центр  
Энергобезопасность»)*

*(Private Educational Institution of Additional Professional Education  
"Training and Technical Center for Energy Safety")*

*В статье обобщён опыт применения генеративного искусственного интеллекта (ГИИ) в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) на примере программ по промышленной и пожарной безопасности. Выделены ключевые роли ГИИ: помощник преподавателя и методолога, наставник для слушателя и инструмент для автоматизации административной рутины.*

*The article summarizes the experience of using generative artificial intelligence (GAI) in the system of additional professional education (DPE) using the example of programs on industrial and fire safety. Three key roles of GAI are highlighted: assistant to the teacher and methodologist, mentor for the student, and a tool for automating administrative routine.*

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** генеративные искусственные нейросети, промышленная безопасность, пожарная безопасность, цифровая трансформация образования.

**KEYWORDS:** generative artificial neural networks, industrial safety, fire safety, digital transformation of education.

Последние несколько лет генеративные нейросети (ChatGPT, YandexGPT, GigaChat, Deepseek, Perplexity и другие) активно интегрируются в образовательную и профессиональную сферы. В таких условиях образовательные организации, особенно те, кто работает в сфере ДПО, вынуждены учитывать возможности ис-

кусственного интеллекта для оптимизации учебного процесса и повышения его эффективности.

Акцент на ДПО обусловлен рядом объективных факторов. Система высшего образования остаётся относительно консервативной (необходимость соблюдения ФГОС, сложившиеся академические традиции). Школьное образование требует особой осторожности и значительных гарантий педагогической и психологической безопасности. В то же время дополнительное профессиональное образование представляет собой динамичный, быстро меняющийся рынок, в котором слушатели выступают как взрослые специалисты, уже имеющие практический опыт и чётко осознающие цели обучения. Они не терпят формальной отчётности, а также избыточности информации в тексте, которая затрудняет восприятие ключевых идей. Кроме того, наблюдается хроническая нехватка времени, что обуславливает потребность в обучении в «потоке работы» (learning in the flow of work), а не отрывы от производственной деятельности на длительное время [1].

Особенно остро указанные вопросы стоят в сфере обучения по промышленной и пожарной безопасности. Цена ошибки в данных областях может выражаться в угрозе жизни людей и многомиллионных штрафах. При практически ежемесячных изменениях нормативной базы возникает необходимость в системном анализе потенциала генеративных нейросетей применительно к российской системе ДПО по промышленной и пожарной безопасности с учётом специфики отечественной нормативной базы, который на данный момент представлен в недостаточном объёме.

### ***Почему ДПО является «идеальным полигоном»***

Практика показывает, что основное преимущество ДПО состоит в наличии взрослой, мотивированной аудитории. Слушатели, как правило, представляют собой опытных специалистов, которые не приемлют формального «контроля» и ориентированы на

конкретный результат: повышение квалификации, расширение компетенций, смену должности или развитие карьеры. В связи с этим для них высока ценность возможности получения оперативного ответа на вопрос, например, перед сдачей проекта, даже в ночное время. Принципы андрагогики реализуются фактически естественным образом и не требуют дополнительных стимулирующих усилий со стороны образовательной организации [2].

Кроме того, у слушателей зафиксирован значительный дефицит времени. Учебная нагрузка должна «встраиваться» между отчётностью, совещаниями, производственной деятельностью и личными обязанностями. В этих условиях наиболее эффективным форматом является микрообучение: нейросеть может сокращать объём лекционного материала до короткой, структурированной выжимки, сформированной под конкретный запрос; ИИ-чат-бот может оперативно отвечать в любое время суток, когда слушатель наконец получает возможность ознакомиться с учебным модулем.

Сектор ДПО отличается высокой динамичностью. В случае выхода нового нормативного акта образовательная организация не может откладывать актуализацию программ на длительный период: в ряде случаев программа должна быть переработана в течение недели. В этой сфере генеративные модели ИИ (ГИИ) действительно выполняют существенную вспомогательную функцию: они помогают методистам и разработчикам электронных курсов быстрее формировать структуру программы, подбирать примеры и кейсы, генерировать варианты учебных заданий. Корпоративные заказчики часто требуют индивидуализации программ под специфику собственной организации. Ранее подобная адаптация требовала значительных затрат, тогда как с использованием ГИИ процесс становится более управляемым и рациональным.

Отдельное внимание необходимо уделить этическому аспекту. В сфере ДПО снижается риск, что использование ГИИ приведёт к снижению мотивации к самостоятельному решению (по сравнению с общеобразовательной школой). Взрослый специалист, как правило, воспринимает нейросеть как инструмент, сопоставимый по функционалу с веб-браузером или электронными таблицами. Если данный инструмент способствует ускорению решения рабочих задач, это воспринимается как рациональное использование технологий.

По нашему опыту, именно эти четыре фактора – высокая мотивация, дефицит времени, динамичность рынка и зрелость аудитории - делают сектор ДПО естественной испытательной средой для внедрения и апробации генеративных нейросетей.

### ***Методология исследования***

Настоящее исследование не предполагало проведения масштабного эксперимента, а основывалось на анализе действующих программ ДПО по промышленной и пожарной безопасности, нормативных документов, а также пилотных проектов по внедрению нейросетей в образовательный процесс. В качестве методологической базы использовался системный подход, при котором ГИИ рассматривались одновременно в педагогическом, технологическом и организационном аспектах.

В рамках методологии применялись следующие методы: анализ научной и методической литературы (включая как российские, так и зарубежные источники), классификация областей применений ГИИ (в результате чего была сформирована таблица 1), сравнительный анализ публичных и специализированных моделей ГИИ (таблица 2). Кроме того, авторами сформулировано несколько десятков промтов, которые были протестированы на различных нейросетях с целью выявления случаев искажения информации или выдачи ошибочных данных, а также для оценки

качества предоставляемой информации. Дополнительно были проанализированы открытые кейсы компаний Росатом, СИБУР и Газпромнефть по внедрению ГИИ для обеспечения безопасности.

Следует отметить, что эмпирическая база ограничена вторичными источниками. Часть разработанных подходов была внедрена в реальный учебный процесс, что позволило получить практические данные о результатах использования ГИИ.

### ***1. ГИИ как ассистент разработчика электронного курса***

Генеративные модели ИИ способны выполнять функции ассистента разработчика электронных курсов на всех этапах его создания, что приводит к сокращению временных и трудовых затрат, а также к повышению вариативности и качества учебных материалов.

- Этап анализа потребностей и целевой аудитории. ГИИ позволяет структурировать запросы заказчика, генерировать вопросы для анкетирования и интервью, анализировать открытые вакансии и профстандарты (например, для выявления дефицита компетенций в области промышленной безопасности), создавать модель «профиля слушателя».

- Этап проектирования и разработки концепции курса. Нейросеть может сформировать черновую версию рабочей программы: сформулировать цели и ожидаемые результаты обучения, предложить структуру модулей и тем, соотношение теоретической и практической нагрузки, а также типы учебных активностей (кейсы, тренажёры, дискуссии).

- Этап создания контента. ИИ может готовить текстовые лекции и конспекты, тестовые задания различного формата, сценарии деловых игр и интерактивных симуляций, примеры и кейсы (включая реальные инциденты на опасных производственных объектах), а также визуальные материалы (схемы, инфографику, иллюстрации) с использованием мультимодальных моделей.

- Этап внедрения и настройки в LMS. ГИИ может помочь в генерации метаданных для загрузки в систему управления обучением (названия, описания, теги), а также в создании скриптов для автоматизации проверки знаний, в разработке инструкции для тьюторов и слушателей по работе с курсом в системе дистанционного обучения.

- Этап оценки эффективности и доработки. Нейросеть может анализировать развёрнутые (открытые) ответы слушателей, выявлять типичные ошибки и «слепые зоны» в понимании материала, предлагать варианты корректировки контента (например, добавление примеров или переформулировку задания), генерировать персонализированные рекомендации для различных групп слушателей.

Ключевой принцип, применяемый на всех этапах, заключается в том, что ГИИ не заменяет эксперта-разработчика, а выступает в роли «ускорителя черновиков» и «генератора идей». Финальная верификация всегда остаётся за человеком.

## ***2. ГИИ как помощник преподавателя***

Наиболее очевидный пример применения ГИИ – это автоматизация рутинных задач. Преподавателю больше не приходится начинать разработку с «чистого листа»: нейросеть может за несколько минут сформировать черновик структуры курса, список тем и предложить соотношение теории и практики. После этого преподаватель проводит проверку и доработку материалов, однако проблема «синдрома чистого листа» устраняется.

На практике, например, нейросети был поручен черновой набросок 72-часовой программы повышения квалификации для лиц, ответственных за эксплуатацию сетей газораспределения и газопотребления. В результате была получена логически выстроенная структура из шести модулей. Преподаватель на основе собственного практического опыта перестроил последовательность

двух разделов, дополнил программу отраслевыми кейсами конкретных предприятий – и программу можно было признать готовой. Время работы над программой сократилось с трёх дней до нескольких часов.

Кроме того, ГИИ эффективно генерирует тестовые вопросы: 30 вопросов различного формата (с единственным выбором, с множественным выбором, на соответствие и пр.) с пояснениями к неправильным ответам могут быть подготовлены за 5 минут. Ранее на аналогичную задачу уходило не менее одного рабочего дня кропотливой работы. Визуальный контент, включая презентации, может создаваться с использованием специализированных инструментов (Kandisky, Шедеврум, Gamma), при этом снижается риск нарушения авторских прав. Для преподавателей, не обладающих навыками программирования, открытием стало также создание «прототипов» тренажёров с помощью ИИ-кодов.

Важно отметить, что нейросеть выполняет функцию помощника, а не независимого эксперта. Она может сгенерировать несуществующий пункт нормативного акта или ошибочно указать даты. В связи с этим преподаватель обязан проверять все фактические и правовые данные. Без критического анализа со стороны человека курс рискует стать шаблонным и содержательно размытым. Как показывает наш опыт, наиболее удачные программы и контент получаются в условиях, когда ГИИ используется исключительно для черновой работы, а финальная шлифовка и экспертиза осуществляются преподавателем.

### ***3. ГИИ в роли наставника для слушателя***

В этом направлении потенциал ГИИ, по нашему мнению, особенно высок. В сфере безопасности важны не абстрактные знания, а чёткие алгоритмы действия, в том числе в аварийных ситуациях.

Нами были разработаны специальные тренажёры, основанные на работе с нейросетями. Например, слушателю предлагается вводная: «Вы – дежурный по цеху. Сработала пожарная сигнализация на складе ЛВЖ». Слушатель описывает свои действия, а нейросеть динамически изменяет сценарий в зависимости от его ответов. В случае ошибки слушателя ГИИ не ограничивается простой оценкой «неверно», а объясняет возможные последствия и ссылается на конкретные пункты нормативных документов (например, «это привело бы к попаданию раскалённых частиц металла в смежные помещения, см. п. 356 ППР РФ»). После завершения тренажёра предоставляется детальный разбор с указанием нарушенных пунктов правил.

Конечно, такие тренажёры не заменяют реальные пожарные учения, но они эффективны для отработки алгоритмов и снятия первичных страхов. Кроме того, подобные тренажёры могут работать в режиме 24/7 без необходимости аренды полигонов и привлечения дополнительного персонала.

Отдельное значение имеет использование ГИИ в качестве нормативного консультанта. Слушатели часто сталкиваются с трудностями при поиске нужных пунктов в многотомных сводах правил. Чат-бот, обученный на актуальных НПА, способен за несколько секунд предоставить точный ответ. Однако, как показала практика, полное доверие к ИИ без проверки первоисточника недопустимо: нейросети иногда склонны к генерации несуществующих формулировок. В наших прототипах всегда выводится ссылка на конкретный нормативный документ.

ГИИ также может использоваться при выполнении проектной работы. Например, слушатель может загрузить черновик инструкции по пожарной безопасности и запросить у ИИ проверку на наличие пропущенных разделов, а также на внесение конкретных данных, соответствующих специфике объекта защиты.

Нейросеть может выдать рекомендации вида: «Раздел 4 сформулирован слишком обобщённо, добавьте перечень действий при наличии признаков отравления угарным газом». Такой подход способствует развитию у слушателя самокритичности и навыков анализа собственных материалов.

#### ***4. Автоматизация административных процессов***

ГИИ эффективно справляется с рутинными операциями, занимающими до 70% рабочего времени менеджера. Маркетинговые тесты для лендингов, цепочки писем для «прогрева» клиентов, стандартные ответы на типовые возражения могут быть сформированы в виде черновиков за несколько секунд. Менеджеру остаётся лишь внести необходимые правки и отправить материалы.

Однако следует учитывать существенный нюанс: сгенерированные тексты часто оказываются слишком «правильными» и стилистически сухими. В нашем опыте целесообразно «очеловечивать» такие материалы, добавляя элементы эмпатии и включая реальные примеры из практики. В противном случае клиент может воспринимать коммуникацию как формальную и неискреннюю.

Кроме того, ГИИ способен анализировать обратную связь. После завершения курса слушатели заполняют анкеты с открытыми вопросами. Нейросеть обрабатывает сотни развёрнутых ответов и формирует структурированную сводку: «65% участников жалуются на нехватку практики, 20% указывают на устаревшие примеры, 15% выделяют высокий уровень профессионализма преподавателя». Руководитель получает готовый аналитический отчёт, не тратя время на чтение большого объёма текстовых ответов.

Важно подчеркнуть, что в публичные нейросети категорически недопустимо загружать персональные данные слушателей

(паспортные данные, СНИЛС и пр.) или коммерческую (в том числе технологическую) тайну предприятий. Это создаёт прямой риск утечек информации. Для таких задач целесообразно использовать либо корпоративные версии моделей с встроенной защитой, либо локальные модели, функционирующие в закрытом контуре.

### ***Проблемы и ограничения применения ГИИ***

Рассмотрим ключевые препятствия и риски, которые вызывают наибольшее беспокойство.

Нормативная достоверность. Основная проблема публичных нейросетей связана с их склонностью к генерации вымышленной информации. В сфере промышленной и пожарной безопасности такая особенность становится критически опасной. На вопрос о периодичности проверки изоляции модель может выдать общую, но не соответствующую действительным требованиям ПТЭЭП фразу. В этом случае слушатель может запомнить некорректные данные и применить их в практической работе. Поэтому использование ГИИ без жёсткой привязки к официальным нормативным базам (КонсультантПлюс, Гарант и пр.) недопустимо. Каждый информативный ответ должен содержать ссылку на конкретный пункт, а слушатель обязан перепроверять представленную информацию.

Конфиденциальность. Как уже отмечалось, открытые чат-боты сохраняют и используют загружаемые данные для обучения модели. Проектные схемы объектов, персональные данные ответственных лиц, результаты аттестационных процедур и иная информация могут составлять коммерческую тайну. В связи с этим слушателей и заказчиков необходимо предупреждать о рисках и формировать соответствующие регламенты. На практике многие участники образовательного процесса не следуют этим рекомен-

дациям, что представляет собой серьёзную управленческую и правовую проблему.

Разграничение ответственности. Вопрос о том, кто несёт ответственность в случае аварии, вызванной действием (или советом) ГИИ, остаётся открытым. Является ли виновником создатель модели, преподаватель, рекомендовавший использование ИИ, или сам слушатель, воспользовавшийся советом? На данный момент правовой ответ на этот вопрос не сформирован. По нашему мнению, единственно разумным подходом является признание ГИИ вспомогательным инструментом, тогда как окончательное решение должно принимать лицо, имеющее профессиональную компетенцию. В образовательном процессе данная позиция должна быть чётко и многократно обозначена.

Потеря «живого опыта». Преподаватель-эксперт передаёт не только знание нормативной базы, но и свой профессиональный опыт, связанный с реальными условиями проведения проверок, типичными «подводными камнями», на которые обращают внимание инспекторы, а также со спецификой конкретных объектов защиты. ГИИ не способен воспроизводить такие глубинные практики ни на текущий момент, ни в перспективе. В связи с этим полная замена преподавателей и экспертов нейросетями в сфере промышленной и пожарной безопасности является неприемлемой.

Сопротивление преподавателей. Многие практикующие преподаватели с многолетним стажем в структурах Ростехнадзора и МЧС воспринимают «советы» нейросетей критически, интерпретируя их как попытку замены профессионального опыта формальными алгоритмами. В этом отношении их позиция в значительной мере понятна. Принудительное внедрение ГИИ без учёта мнений и профессионального опыта преподавателей неизбежно приведёт к саботажу и снижению качества обучения. Важно вы-

страивать диалог и демонстрировать, что ГИИ не заменяет специалиста, а берёт на себя рутинные задачи, высвобождая ему время для более содержательной работы.

### ***Выводы и перспективы исследования***

1. ГИИ действительно способствует ускорению рутинных операций: формирование структуры курса, генерация тестовых заданий, черновиков деловой переписки и оформление документов. Время, которое раньше уходило на эти задачи, теперь может быть направлено на более тесное взаимодействие с обучающимся и на творческую доработку учебных материалов.

2. Без обеспечения нормативной достоверности применение ГИИ в сфере промышленной и пожарной безопасности становится потенциально опасным. Публичные модели не гарантируют точность ответов. В связи с этим необходимы специализированные отраслевые решения, которые периодически обновляются в соответствии с изменением законодательства и жёстко связаны с официальными базами НПА.

3. Необходимо чёткое разграничение ответственности. ГИИ предлагает варианты решений, а окончательное утверждение и принятие решения остаётся за человеком.

4. ГИИ не должен превращаться в систему, где «преподаватель с помощью ИИ создаёт курс и тесты, слушатель с помощью ИИ отвечает на тест или выполняет задание, а преподаватель с помощью ИИ проверяет результаты». Во всех процессах обучения должны соблюдаться мера и нормы цифровой этики, обеспечиваться профессиональная ответственность.

Перспективным представляется сценарий, при котором в течение ближайших лет появятся верифицированные отраслевые модели генеративного ИИ, аналогичные, например, будущей системе «SafetyAI», одобренной регулятором.

**Таблица 1 - Классификация областей применения ГИИ в ДПО по промышленной и пожарной безопасности**

<b>Область применения</b>	<b>Основные функции</b>	<b>Примеры реализации</b>	<b>Требуемый уровень верификации</b>
1.1. Анализ (сбор требований, диагностика пробелов)	Обработка больших объемов нормативных документов (приказы, ГОСТы, СП и пр.). Выявление изменений в законодательстве. Сравнение профстандартов, требований работодателей и образовательных потребностей	«Сравни требования Приказа МЧС №1120 и предыдущего порядка обучения, выдели новые темы». «На основе актов проверок Ростехнадзора за прошлый год сформулируй топ- 5 типичных нарушений»	Низкий (человек проверяет только ключевые выводы, но может доверять обобщениям)
1.2. Проектирование (логика программы, учебный план)	Генерация структуры курса (модули, темы). Расчет трудоемкости и соотношения теории/практики. Формулировка результатов обучения в терминах таксономии Блума	«Спроектируй 40-часовую программу по эксплуатации систем пожаротушения для руководителей взрывоопасных объектов газовой отрасли, учти СП 484.1311500». «Предложи календарно-тематический план для курса «Промышленная безопасность объектов сетей газораспределения и газопотребления, 16 часов»	Средний (человек корректирует последовательность, убирает дублирование, добавляет отраслевые кейсы)
1.3. Разработка (создание контента и оценочных материалов)	Подготовка черновиков лекций, презентаций, кейсов, итоговых заданий. Генерация тестов с пояснениями. Создание визуального контента. Разработка сценариев для диалоговых тренажеров	«Напиши сценарий тренажера: аварийная разгерметизация газопровода, 3 ветки решений». «Нарисуй инфографику по классам пожаров». «Составь 20 тестовых вопросов по теме»	Высокий (обязательная проверка все фактов, ссылок на НПА, технической корректности)
Область применения	Основные функции	Примеры реализации	Требуемый уровень верификации

1.4. Реализация (проведение обучения, сопровождение)	Круглосуточный ИИ-помощник (тьютор). Первичная проверка открытых ответов и эссе. Адаптивная генерация дополнительных упражнений для отстающих. Аналитика действий слушателей в тренажёрах	Чат-бот «Какая периодичность проверки огнетушителей в офисе?» - ответ со ссылками на ППР РФ. «Слушатель дважды ошибся в теме «Виды огнетушителей». Сгенерируй 3 дополнительных вопроса и краткую памятку»	Очень высокий (ГИИ не принимает решений о допуске к аттестации; финальная оценка – только человеком; недопустимы ошибочные ссылки)
1.5. Оценка и улучшение (пост-релиз)	Агрегация данных о прохождении курса. Выявление «слабых» тем и типичных ошибок. Анализ открытых ответов в анкетах обратной связи	«На основе 200 тестовых протоколов определи, какие вопросы вызвали наибольшие затруднения». «Проанализируй 150 ответов на вопрос: «Что улучшить в курсе?»»	Низкий/средний (человек принимает решение о доработке программы на основе аналитики ГИИ)
2. Помощник (ассистент) преподавателя	Генерация учебных программ, создание тестовых заданий, подготовка кейсов, разработка визуального контента	Автоматизированное составление 20 тестовых вопросов по теме «Оценка пожарного риска» занимает 3 минуты	Средний (проверка преподавателем)
3. Наставник для слушателя	Круглосуточная поддержка, диалоговые тренажёры, помощь в проектной работе, адаптивное тестирование	Симуляция действий при разгерметизации газопровода с динамическими изменениями сценария	Высокий (контроль со стороны наставника, тьютора)
4. Автоматизация административных процессов	Генерация документов, подготовка отчётности, аналитика обратной связи, маркетинговые материалы	Заполнение 50 удостоверений о повышении квалификации и протокола итоговой аттестации за 5 минут на основе Excell-списка	Низкий/средний (человек принимает решение о доработке программы на основе аналитики ГИИ)

**Таблица 2 - Сравнительный анализ рисков использования публичных и специализированных ГИИ-моделей**

<b>Критерий</b>	<b>Публичные модели (ChatGPT, YandexGPT и пр.)</b>	<b>Специализированные отраслевые модели</b>
Актуальность нормативной базы	Ограничена датой обучения модели (возможны устаревшие данные)	Регулярное обновление при изменениях в НПА
Риск «нереальности» (выдача ошибочных данных) в нормативной сфере	Высокий (модель может «придумать» несуществующий пункт правил)	Низкий (модель обучена только на верифицированных документах)
Конфиденциальность данных	Данные могут использоваться для обучения модели	Данные остаются в закрытом контуре организации
Применимость для итоговой аттестации	Ограниченно (требуется полная проверка человеком)	Высокая (при интеграции с официальными базами НПА)

### **Список использованной литературы**

1. Как меняется дополнительное профессиональное образование в России. Режим доступа: <https://trends.rbc.ru/trends/education/68e35a869a794739e7909b7d>
2. Есенина Е.Ю., Родичев Н.Ф., Ермачкова Ю.В., Кузнецов К.Г. Модернизация методического аппарата андрагогики в контексте дополнительного профессионального образования. *Образование и наука*. 2025;27(8):88-116. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2025-8-88-116>

**Божичева Жанна Викторовна** – заместитель директора, кандидат технических наук, доцент, тел.: 8 (4932) 34-55-50, e-mail – [ms.bozhicheva@mail.ru](mailto:ms.bozhicheva@mail.ru)

**Леонов Юрий Алексеевич** – старший преподаватель, тел.: 8 (4932) 34-55-50, e-mail – [ivenergobea@yandex.ru](mailto:ivenergobea@yandex.ru)

**Смирнов Александр Витальевич** – преподаватель, тел.: 8 (4932) 34-55-50, e-mail – [ivenergobea@yandex.ru](mailto:ivenergobea@yandex.ru)

**Bozhicheva Zhanna Viktorovna** – deputy director, candidate of technical sciences, associate professor, tel.: 8 (4932) 34-55-50, e-mail – [ms.bozhicheva@mail.ru](mailto:ms.bozhicheva@mail.ru)

**Leonov Yuri Alekseevich** – senior lecturer, tel.: 8 (4932) 34-55-50, e-mail – [ivenergobea@yandex.ru](mailto:ivenergobea@yandex.ru)

**Smirnov Alexander Vitalievich** – teacher, tel.: 8 (4932) 34-55-50, e-mail – [ivenergobea@yandex.ru](mailto:ivenergobea@yandex.ru)

*Е.Е. Можяев, О.Е. Ломакин, Б.И. Шайтан*

**ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ГРУППОВОЙ ДИСКУССИИ ПРИ  
ОБУЧЕНИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**THE USE OF THE GROUP DISCUSSION METHOD IN TEACHING IN  
THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION**

*(ФГБОУ ДПО «Институт повышения квалификации руководящих  
работников и специалистов» Росгидромета)*

*(Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Profes-  
sional Education "Institute for Advanced Training of Managers and  
Specialists" of Roshydromet)*

*В сфере профессиональной деятельности очень многое зависит от умений специалиста реализовать себя путем общения, навыков свободно и критически мыслить, управлять коллективом. Групповая дискуссия, используемая на учебных занятиях, является одним из методов выработки указанных коммуникативных навыков.*

*In the field of professional activity, a lot depends on the skills of a specialist to realize himself through communication, the skills to think freely and critically, and to manage a team. Group discussion, used in training sessions, is one of the methods of developing these communication skills.*

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** педагогические технологии, методы интерактивного обучения, групповая дискуссия, коллективное обсуждение.

**KEYWORDS:** pedagogical technologies, interactive learning methods, group discussion, collective discussion.

Групповая дискуссия как метод и организационная форма обучения представляет собой целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради поиска истины. Особенно эта методика актуальна для системы дополнительного профессионального образования, так как требует от участников не только теоретических знаний, но и практического опыта, навыка решения проблемных производственных и управленческих ситуаций, организации совместной работы людей и коллективов. Групповая дискуссия является базовой формой обу-

чения для реализации и освоения диалогового общения [1-3]. Вне контекста групповой дискуссии научиться общению-диалогу весьма проблематично. Именно она позволяет прояснить собственную позицию, выявить многообразие подходов по обсуждаемой проблеме, получить многомерное представление о возможных путях ее решения.

Предмет дискуссии характеризуется выбором темы для совместного обсуждения. Выбирая тему, необходимо учитывать степень ее актуальности и значимости для аудитории, ее связи с практикой, проблемами слушателей. Тема обязательно должна содержать проблемные моменты, вызывать интерес у слушателей, быть для них достаточно знакомой, чтоб они могли компетентно вести ее обсуждение [4-7]. Кроме этого, коллективное обсуждение способствует формированию образцов, своеобразных эталонов возможного подхода к решению вопроса в аналогичной производственной ситуации.

Коллективное обсуждение является эффективным методом для закрепления новой информации, творческого осмысления изучаемого материала и формирования системы ценностных ориентаций слушателей.

Среди факторов, способствующих углубленному усвоению изучаемого материала в ходе групповой дискуссии, можно выделить следующие [8]:

- ознакомление каждого участника в ходе обсуждения с теми сведениями, которые есть у каждого из участников (обмен информацией);
- поощрение разных подходов к одному и тому же предмету/явлению;
- существование различных, несовпадающих мнений и предположений об обсуждаемом предмете;

- возможность критиковать и отвергать любое из высказанных мнений;

- побуждение участников к поиску группового соглашения в виде общего мнения или решения.

В мировом педагогическом опыте [9] получили распространение многообразные приемы организации обмена мнениями:

□ прогрессивная дискуссия, которая организуется с целью поиска группового решения проблемы с одновременной тренировкой участников в соответствующих коммуникативных умениях и навыках. Подобный вариант дискуссии помогает формировать умение быстро и эффективно принимать групповое решение проблемы.

Этот вид групповой дискуссии состоит из 5 этапов:

1) зарождение идеи (участникам дается время на выдвижение идей о путях решения проблемы);

2) все предложения записываются на доске;

3) обсуждается каждый предложенный вариант;

4) рассматриваются наиболее подходящие варианты и располагаются по степени значимости;

5) преподаватель организует обсуждение, в результате которого остаются решения, получившие наибольшее количество голосов, из которых выбирается окончательное;

□ дискуссия – «аквариум» представляет собой особый вариант коллективного взаимодействия. Эта разновидность дискуссии применяется обычно при работе с предметным материалом, содержание которого связано с противоречивыми подходами, конфликтами, разногласиями, поэтому преподаватель знакомит слушателей с правилами ведения дискуссии:

1. Я критикую идеи, а не людей;

2. Моя цель – не в том, чтобы «победить», а в том, чтобы участвовать в обсуждении и усваивать всю нужную информацию;

3. Я выслушиваю соображения каждого, даже если я с ним не согласен;

4. Я стремлюсь осмыслить разные взгляды на проблему;

5. Я изменю свою точку зрения, если это будет обосновано с помощью фактов.

Последовательность этого вида дискуссии выглядит следующим образом:

1) постановка проблемы; ее представление исходит от преподавателя, который на этом этапе выясняет разные точки зрения на проблему, имеющиеся у слушателей;

2) преподаватель делит учебную группу на подгруппы;

3) слушатели выбирают в подгруппах своих представителей;

4) обсуждение в подгруппах проблемы и возможных путей ее решения в течение небольшого времени (7-10 мин) с соблюдением правил ведения дискуссии; преподаватель просит подгруппы продумать последовательность изложения своих аргументов оппонентам по основанию «сильный-слабый» (каким образом они будут чередоваться на этапе их предъявления);

5) преподаватель просит представителей подгрупп высказать и отстаивать позицию своей группы в соответствии с полученными от группы указаниями;

6) преподаватель может разрешить представителям, равно как и подгруппам участников, взять «тайм-аут» для консультаций;

7) «аквариумное» обсуждение проблемы между представителями подгрупп заканчивается либо по истечении заранее установленного времени, либо после достижения решения проблемы;

8) критический разбор группового обсуждения всей группой участников.

Этот вариант дискуссии интересен тем, что в ней делается упор на сам процесс представления точек зрения, на процесс аргументации. Начинать и заканчивать изложение своей позиции

следует с сильного аргумента, предъявление своих слабых аргументов в конце дискуссии дает возможность оппоненту «одержать реванш» и изложить свои сильные аргументы. В конечном итоге вся группа участников знакомится с наиболее полной системой аргументов, что стимулирует коллективную выработку решения проблемы.

□Дискуссия - «лабиринт» - представляет собой последовательное пошаговое обсуждение проблемы, в котором каждый последующий шаг делается другим участником. Обсуждению подлежат все предложенные решения, даже «тупиковые». Такая форма проведения дискуссии обязывает выступить каждого участника, включая участников - «молчунов», традиционно предпочитающих наблюдать за происходящими событиями со стороны. Начинает обсуждение, как правило, преподаватель, передавая право рассуждения слушателям.

□Дискуссия – «эстафета» отличается от предыдущей тем, что позволяет динамично обсуждать проблему в учебной группе с участием наиболее активных и продуктивных слушателей. Начинающий обсуждение участник может передать слово тому, кому считает нужным. Передавая инициативу обсуждения, словно эстафетную палочку, другому участнику, инициатор идеи (или решения) таким образом находит либо поддержку своей точки зрения и ее дальнейшее развитие, либо вынужден под «весом аргументов» оппонентов отказаться от нее. В этом случае слово предоставляется другому участнику дискуссии – носителю иной точки зрения, и процедура передачи эстафеты возобновляется вновь. Этот вид дискуссионного обсуждения также создает многомерную картину обсуждаемой проблемы, способствует конструированию у слушателей определенного образа мыслей путем преобразования разных точек зрения и развитию культуры коллективной мыследеятельности.

□ Дискуссия – «дебаты» представляет собой формализованное обсуждение, построенное на основе заранее объявленной проблемы и подготовленных фиксированных выступлений участников - представителей противостоящих, соперничающих команд (подгрупп). Вариантом этого вида обсуждений являются так называемые «британские дебаты», воспроизводящие процедуру обсуждения вопросов в Британском парламенте. В них обсуждение начинается с выступления представителей от каждой из сторон, после чего трибуна предоставляется для вопросов и комментариев участников поочередно от каждой стороны.

□ Дискуссия – «соревнование». Логика построения этого вида дискуссионного обсуждения такова:

- 1) участниками согласовывается тема дискуссии;
- 2) все участники делятся на команды; выбирается жюри, определяются и озвучиваются критерии оценивания предлагаемых решений: глубина решения, его доказательность, логичность, четкость, адекватность поставленной цели;
- 3) участники в командах обсуждают, а затем демонстрируют свои решения;
- 4) жюри подводит итоги, объявляет результаты, комментирует их;
- 5) коллективное обсуждение предложенных вариантов решения проблемы.

В процессе подготовки преподавателем разрабатывается сценарий дискуссии, который включает:

- 1) вводное слово преподавателя (обоснование выбора данной темы, указание на ее актуальность);
- 2) вид дискуссии, изложение целей (обучающая, развивающая);
- 3) изложение задач, стоящих перед участниками дискуссии;

4) описание последовательности этапов дискуссии с изложением вопросов, вынесенных на обсуждение и приемов активизации участников;

5) формулировка отдельных положений, которые необходимо обосновать коллективными усилиями участников;

б) изложение аргументов противоположных точек зрения;

Организация дискуссии предполагает соблюдение внешних условий:

- количество участников ограничивается числом 12-15 человек (размер группы определяется возможностью для всех участников общаться между собой);

- временные ограничения (совместно устанавливать время окончания дискуссии);

- расположение участников «лицом к лицу», что создает хорошую видимость, слышимость, возможность воспринимать весь спектр невербальных проявлений;

- наличие удобного помещения: исключение отвлекающих помех, удобные места для участников.

В дискуссии реализуются следующие этапы:

а) подготовительный этап: определение темы; выбор вида дискуссии; подготовка сценария;

б) организационный этап: обозначение темы перед участниками, пробуждение интереса у слушателей, ознакомление с правилами, задачами и ходом предстоящей дискуссии;

в) основной этап - обсуждение: обмен информацией, мнениями, системой аргументов оппонентов; упорядочивание и совместная оценка полученной в ходе обсуждения информации;

г) заключительный этап: подведение итогов дискуссии, сопоставление целей дискуссии с полученными результатами, обозначение вклада в решение, который внесли участники дискуссии.

Подводя итоги, анализируются выводы, к которым пришли участники дискуссии, подчеркиваются ключевые моменты понимания проблемы; показывается логичность или ошибочность высказываний, несостоятельность отдельных положений по конкретным вопросам дискуссионного обсуждения.

Умения, необходимые преподавателю для проведения дискуссии, могут быть сгруппированы в следующие блоки:

1. Умения, необходимые для решения проблемы, являющейся предметом дискуссионного обсуждения: не допускать отклонения обсуждения от темы; по ходу обсуждения подводить промежуточные итоги; использовать экспромт, элементы внезапности для активизации мыслительной деятельности участников; владеть навыками проведения разных видов дискуссии;

2. Умения, необходимые для построения и развития отношений с группой участников (познакомить их друг с другом, если в том есть необходимость; поддерживать деловую и доброжелательную атмосферу, не допускать личной конфронтации участников; адекватно разрешать возникающие между ними конфликты);

3. Умения входить в продуктивный контакт с каждым отдельным участником дискуссии (выслушать каждого, активизировать пассивных участников, установить лимит времени для участников - «монополизаторов» дискуссии; отметить вклад участников в общее решение и т.п.).

Возможные трудности при проведении дискуссии:

1. Монополия руководителя занятия, который знает правильное решение, а другие должны его предложить. Эта ошибка обусловлена отсутствием диалоговой позиции преподавателя, который предпочитает не думать вместе с участниками, а только задавать вопросы;

2. Безоговорочная вера участников в своего руководителя. В этом случае поиск истины прекращается, ориентация на авторитет сводит обсуждение к угадыванию ответов;

3. Нежелание включаться в дискуссию отдельных участников. «Молчуны» могут замедлять темп обсуждения вплоть до игнорирования и отказа от диалога. Если таких участников в аудитории много, преподавателю следует использовать формат дискуссии - «лабиринт»;

4. Отдельные участники могут говорить слишком много, выступая в роли «монополизаторов» обсуждения. В этом случае преподавателю нужно ввести ограничение времени выступления участников дискуссии;

5. Излишняя горячность отдельных участников, переключение обсуждения на личности участников. В этом случае важно напомнить участникам о соблюдении правил, ввести штрафные баллы.

В дискуссии контакт участников наблюдается в двух измерениях:

а) предметная активность по решению проблемы, которая предполагает вовлеченность знаний, мнений об обсуждаемом предмете, мышления, памяти участников, их отношение к предмету обсуждения;

б) развивающиеся в этом процессе межличностные отношения участников дискуссии – межличностная активность.

Выражение мнения по проблеме не может не затрагивать суждений других участников.

Эти суждения (мнения) могут полностью или частично совпадать, противоречить друг другу, сталкиваться и находиться в оппозиции.

Важнейшая задача ведущего состоит в том, чтобы противостояния между различными мнениями ограничить по возможно-

сти предметно-ориентированным уровнем активности, и удерживать от перехода на уровень межличностного столкновения.

Для предотвращения межличностного конфликта во время групповой дискуссии преподавателю важно контролировать речевую активность участников, следить за тем, чтобы они не употребляли в своей речи выражений и интонаций, допускающих унижение, оскорбление, высмеивание личности.

Кроме этого, нельзя использовать элементы речи, направленные на унижительное отношение к информации, высказываемой другими участниками дискуссии [10].

Продуктивность в разрешении конфликтных ситуаций в ходе групповой дискуссии предполагает:

1) формирование у участников выраженной установки на учет позиции оппонента;

2) готовность преподавателя проявить инициативу в принятии ответственности за возникновение и развитие ситуации.

В качестве модельных образцов визуализации организации групповых дискуссий авторами разработаны критерии оценивания работы слушателя в малых группах (таблица 1) и критерии оценивания дискуссии (таблица 2).

**Таблица 1 - Критерии оценивания работы слушателя в малых группах**

<b>Вопросы</b>	<b>всегда</b>	<b>обычно</b>	<b>иногда</b>	<b>никогда</b>
Как хорошо работал в группе				
Как сотрудничал с другими				
Тщательно ли работал над заданием				
Вносил ли конструктивные предложения				
Подбадривал ли других				

**Таблица 2 - Критерии оценивания дискуссии**

<b>Вид деятельности</b>	<b>Кол-во баллов</b>
Определение позиции	+2
Формирование существенного замечания	+1
Использование аргументов и источников информации	+2
Привлечение к дискуссии других	+1
Приведение (наведение) уточняющих вопросов	+1
Обнаружение противоречий в анализе	+2
Пассивность в дискуссии	-1
Перебивание других участников	-1
Пытаться говорить только самому	-1
Унижение других участников	-1

«отлично» 8-9 баллов

«хорошо» 6-7 баллов

«удовлетворительно» 4-5 баллов

«не удовлетворительно» 1-3 балла или отрицательное значение

Искусство дискуссии – это тяжёлое ремесло, преподаватель должен не только сам уметь принимать участие в дискуссии, но и организовывать и вести групповую дискуссию. Главное, что необходимо помнить – дискуссия не просто последовательность диалогов. Это один полилог, отдельные фрагменты которого связаны аргументацией его участников [11]. Выше мы уже видели, что вся аргументация имеет три аспекта: смысловой, логический и коммуникативный. То есть человек должен воспринять то, что ему сообщают, понять это и принять предлагаемые тезисы, чтобы двигаться дальше. Одно из наиболее важных умений, которым должен владеть преподаватель – умение организовать продуктивную групповую дискуссию.

Дискуссию можно считать продуктивной, только если в ходе неё вырабатывается какой-то новый смысл [12]. Часто под продуктивностью понимают только освоение какой-нибудь части курса. Но для преподавателя важным считается понять, почему

группа действует так или иначе, почему работа зашла в тупик. Способность анализировать и понимать ошибки и затруднения в ходе групповой работы – основное качество эффективного педагога [13-19].

Добиться эффективности дискуссии – задание не из лёгких. Одна из наиболее часто встречающихся ловушек на этом пути – опасность для группы ограничиться только обменом мыслей. Это просто демонстрация своей позиции. Никто не объясняет, почему придерживается той или иной мысли (взгляда), не ставит под сомнение свою позицию, не пытается понять, почему оппонент думает по-другому. В этом случае ничего нового не рождается, каждый остаётся при своём мнении и глух к мнению других.

Дискуссия станет более продуктивной, если от спора о взглядах группа перейдёт к выражению обоснованных суждений. Обоснованное суждение от взгляда (мысли) отличается наличием аргументов. «Почему я так считаю?» - вопрос, на который каждый участник группы должен ответить другим и, прежде всего себе. Возможно, ответив на вопрос «почему», он изменит своё прошлое мнение.

Групповая дискуссия поднимется ещё на ранг выше, если каждый участник и группа в целом будут проникаться вопросом: «Откуда взялись эти аргументы?» Это уже процесс анализа и проблематизации оснований взглядов (проблематизировать это значит подвергать сомнению).

Таким образом, для преподавателя очень важно постоянно отслеживать, на каком уровне проходит групповая дискуссия. Его задача – добиться продуктивности дискуссии, не позволив группе впасть в крайности.

## Список использованной литературы

1. Любимов А.П., Марков А.К., Можаяев Е.Е., Горкин А.В. Идрисов А.Н. Новая парадигма аграрного дополнительного образования как фактор развития человеческого капитала в АПК//Представительная власть— XXI век.- 2022.- № 1-2. С.50-55.
2. Проценко С.А., Можаяев Е.Е., Горкин А.В., Васильева И.В. Формирование человеческого капитала в условиях экономики знаний//Вестник Екатеринбургского института. 2022. № 3. С.31-34
3. Можаяев Е.Е., Васильева И.В., Идрисов А.Н, Якупов О.Ф. Модель управления развитием кадрового потенциала предприятий//Вестник Екатеринбургского института. 2022. № 4. С.65-59.
4. Любимов А.П., Марков А.К., Можаяев Е.Е., Якупов О.Ф. Теоретические и практические аспекты мотивации персонала//АПК: экономика, управление. 2023. № 4. С. 26-32.
5. Можаяев Е.Е., Балашов С.В., Кораблин А.О. Человеческий капитал как инновационный фактор развития российской экономики//Вестник Российской академии естественных наук. 2023. № 2. Том 23. Серия экономическая. С.50-55.
6. Любимов А.П., Можаяев Е.Е., Идрисов А.Н., Якупов О.Ф. Последствия влияния цифровизации на современный рынок труда//Представительная власть - XXI век. № 5-6. 2023. С. 36-44.
7. Можаяев Е.Е., Идрисов А.Н., Якупов О.Ф. Модель оценки кадрового потенциала организации//Вестник Екатеринбургского института. №3. 2023. С. 36-42.
8. Ломакин О.Е., Можаяев Е.Е. Практикоориентированность как актуальный тренд дополнительного профессионального образования//Гидрометеорология и образование. 2022. № 1. С. 68-77.
9. Ломакин О.Е., Можаяев Е.Е. О развитии дистанционных образовательных технологий// Гидрометеорология и образование. 2021. № 2. С. 82-96.
10. Ломакин О.Е., Можаяев Е.Е., Марков А.К., Шайтан Б.И. Новые концепции дополнительного профессионального гидрометеорологического образования как методологический компонент перехода к новому образовательному укладу //Гидрометеорология и образование. 2024. № 1. С. 86-96.

11. Можаяев Е.Е., Марков А.К. Разработка методологии процессного подхода и реинжиниринга бизнес-процессов к управлению организациями ДПО с использованием цикла PDCA//Гидрометеорология и образование. 2025. № 2 (22). С. 133-141.

12. Ломакин О.Е., Можаяев Е.Е., Марков А.К. Изменение парадигмы высшего образования и роль преподавателя вуза//Гидрометеорология и образование. 2024. № 3. С. 78-92.

13. Ломакин О.Е., Можаяев Е.Е., Шайтан Б.И. Дополнительное профессиональное образование: понятия и определения. /О.Е. Ломакин, Е.Е. Можаяев, Б.И. Шайтан. //Гидрометеорология и образование. - 2025. - №2. - С. 104-118.

14. Шайтан Б.И. Функции и задачи штатных и приглашаемых преподавателей образовательных учреждений ДПО в современных условиях /Б.И. Шайтан. //Гидрометеорология и образование. - 2025. - №1. - С. 94-104.

15. Ломакин О.Е., Можаяев Е.Е., Марков А.К., Шайтан Б.И. Применение моделей опытно-ориентированного обучения и результатно-ориентированного проектирования обучения в ФГБОУ ДПО «ИПК» /О.Е. Ломакин, Е.Е. Можаяев, А.К. Марков, Б.И. Шайтан. //Гидрометеорология и образование. - 2025. - №1. - С. 105-118.

16. Ломакин О.Е., Можаяев Е.Е., Марков А.К., Васильева И.В., Шайтан Б.И. Формирование нового образовательного уклада в дополнительном профессиональном образовании. / О.Е. Ломакин, Е.Е. Можаяев, А.К. Марков, И.В. Васильева, Б.И. Шайтан. Москва: ИНФРА- М, 2025- 173 с. – (Научная мысль). - DOI 1012737/2174817.

17. Ломакин О.Е., Шайтан Б.И. Оценка эффективности деятельности образовательных учреждений (подразделений) дополнительного профессионального образования. /О.Е. Ломакин, Б.И. Шайтан. //Гидрометеорология и образование. - 2026. - №1. - С. 72-83.

18. Можаяев Е.Е., Ломакин О.Е., Марков А.К., Шайтан Б.И. Групповая дискуссия как методика обучения в системе дополнительного профессионального образования. / Е.Е. Можаяев, О.Е.

Ломакин, А.К. Марков, Б.И. Шайтан. // Ректор вуза. – 2026. - № 1. С.68-73.

19. Можяев Е.Е., Ломакин О.Е., Шайтан Б.И., Марков А.К. Опыт применение моделей опытно-ориентированного обучения и результато-ориентированного проектирования образовательных программ / Е.Е. Можяев, О.Е. Ломакин, Б.И. Шайтан, А.К. Марков //Наука и образование: стратегии развития. Сборник статей по итогам Восьмого Профессорского форума 18–20 ноября 2025 г. В 3 томах. Т. 2., 2026. -288 с. -Москва: Российское профессорское собрание. ISBN 978-5-907588-16-5. - С.137-151

**Можяев Евгений Евгеньевич** – первый проректор, доктор экономических наук, профессор; тел.: +79299271540, e-mail: [emojaev@yandex.ru](mailto:emojaev@yandex.ru)

**Ломакин Олег Евгеньевич**- ректор, доктор экономических наук, профессор; тел.: +79099090312, e-mail: [ollo59@mail.ru](mailto:ollo59@mail.ru)

**Шайтан Борис Ильич** – профессор научно-исследовательской лаборатории устойчивого развития, кандидат экономических наук, профессор; тел.: +79167568260, e-mail: [shaitab-bi@yandex.ru](mailto:shaitab-bi@yandex.ru)

**Mozhaev Evgeny Evgenievich** - First Vice-rector, Doctor of Economics, Professor; phone: +79299271540, e-mail: [emojaev@yandex.ru](mailto:emojaev@yandex.ru)

**Lomakin Oleg Evgenievich** - Rector, Doctor of Economics, Professor; phone: +79099090312, e-mail: [ollo59@mail.ru](mailto:ollo59@mail.ru)

**Shaitan Boris Ilyich** - Professor at the Sustainable Development Research Laboratory, Candidate of Economic Sciences, Professor, Member of the Board of MAPO, tel.:79167568260, e-mail: [shaitab-bi@yandex.ru](mailto:shaitab-bi@yandex.ru)

Ю.Е. Кубарева

**ЦЕЛЕВЫЕ ИГРЫ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
TARGET GAMES IN THE CONTEXT OF ADDITIONAL  
PROFESSIONAL EDUCATION**

*(Группа разработчиков игровых решений для бизнеса и  
образования Dragon–Fox)*

*(Dragon–Fox game development team for business and education)*

*Концепция целевой игры как эффективного метода повышения качества образовательных программ и формирования позитивной учебной среды. В рамках повышения квалификации предложена методология ИРВО (Игровые решения в образовании), как комплекс практических инструментов для самостоятельного создания интерактивного образовательного контента.*

*The concept of a targeted game as an effective method for improving the quality of educational programs and creating a positive learning environment. As part of the professional development program, the IRVO (Game solutions in education) methodology is presented as a set of practical tools for independently creating interactive educational content.*

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** целевая игра, ИРВО, Игровые решения в образовании, дополнительное обучение, интерактивный контент, игровые технологии, пирамида Блума

**KEYWORDS:** target games, IRVO, game solutions in education, additional training, interactive content, gaming technologies, Bloom's pyramid

Сегодня, когда объём знаний, которые нужно изучать в рамках предметов классического и расширенного дополнительного образования увеличивается, встаёт вопрос о том, чтобы повысить освоение образовательных программ и запоминание больших массивов информации [1,2]. Над этой проблемой бьются не один десяток лет. Каждое поколение ставило перед собой подобную задачу и решало её в адаптивном окружающем реализм ключе.

Обучение бывает пассивное и активное. Пассивное обучение – это получение знаний и опыта в классе, аудитории, библиотеке, у

компьютера и так далее. Активное – это получение знаний, умений и навыков в эмоциональном контексте, в искреннем соперничестве или сотрудничестве с другими, с возможностью «открыть в себе» или «подсмотреть в другом» эффективную стратегию. Победить или проиграть, но запомнить новые знания благодаря игре и послеигровой рефлексии, обсудить, обдумать и изменить своё поведение сразу же, став более эффективным.

Если обратиться к научным исследованиям, опубликованным в последние десятилетия, найдется множество свидетельств широкого разнообразия игровых практик, которые преподаватели профильного и дополнительного образования применяют в своей работе [2, 3, 4]. Как отмечают в своей работе Е.С. Кузнецова и Р.И. Крылов [6], стандартные программы преподают только теорию изучаемого предмета, не подкрепляя её практикой. Особенно серьёзно данная проблема касается вопроса компетенций.

Целью данной работы является рассмотрение концепции целевой игры как метода повышения освоения образовательных программ, позволяющего педагогам создавать интерактивный образовательный контент в рамках своей дисциплины, посредством которого давать необходимое практическое подкрепление полученным знаниям. И будет затронута тема овладения методикой создания подобных игровых продуктов в рамках дополнительного образования для расширения возможностей преподавателя в рамках его деятельности.

По мнению автора, целевая игра – это такой игровой продукт, где цель, которую желают достигнуть посредством игры, была сформулирована до её создания. Вся игра конструируется на этом изначальном базисе. Все игровые механики, включённые в систему игрового проекта, подчинены поставленной заранее цели. Таким образом, целевые игры создаются под конкретный запрос,

и решают поставленную до создания игры образовательную задачу. Р. Крылов [6] указывает, что такой подход повышает эффективность деловой игры.

Какие задачи может решать целевая игра? В массиве целевых игр выделено четыре типа. Они базируются на задаче, которую игра может решить в процессе её проведения. Первый тип – проблематизирующая игра. С её помощью выявляются зоны развития. Второй тип – энциклопедическая. В таких целевых играх формируются знания и навыки. Третий тип – экзаменационная целевая игра. Посредством этого инструмента можно быстро и качественно провести проверку знаний и навыков. И четвертый тип – исследовательская целевая игра. С помощью таких игр можно искать новые решения поставленных перед участниками игрового процесса проблем. Эта типология может явиться областью отдельного исследования.

Целесообразно рассмотреть игру в предложенном аспекте. До проведения игры – обучающиеся чего-то не знали или не умели, а после игры – появилось понимание. Именно это желаемое понимание и должно быть в фокусе перед созданием целевой игры.

Например, целевая игра-симуляция «Экспортеры», созданная группой Dragon-Fox (автор игры – Роман Крылов) по заказу центра дополнительного обучения одной корпорации решала задачу клиентоориентированности и межкультурной коммуникации. Необходимо было изменить поведение сотрудников компании, сделать его более гибким в зависимости от того, с каким клиентом сотрудник общается. Как сообщили в корпорации, добиться подобного изменения поведения у сотрудников административными методами не получилось.

Для решения поставленной задачи потребовалось перед началом работы по созданию целевой игры четко сформулировать что такое «клиентоориентированность» и как она должна проявлять-

ся в процессе проведения игры. После того, как представители клиента совместно с экспертами группы Dragon-Fox определили, что клиентоориентированный сотрудник – это человек, который изменяет свою переговорную стратегию в зависимости от того, с кем ему приходится общаться, была предложена идея игры-симуляции, где в роли клиентов выступают представители иных культур. Таким образом участнику целевой игры приходилось взаимодействовать не с коллегой по отделу, а с представителем индийской, китайской или иной культуры. И привыкать в процессе игровых переговоров думать, как правильно обращаться к такому человеку, что может его обидеть, и чем его можно заинтересовать. То есть целевая игра учила участников думать о том, что переговорное поведение необходимо изменять в зависимости от собеседника и поощряла тех, кто это делал.

Центр дополнительного обучения корпорации, для которого была создана целевая игра, высоко оценил её эффективность.

Постановка подобной задачи – область ответственности преподавателя. Только он может определить, какой блок изучаемого предмета стоит усилить или закрепить при помощи подобного игрового продукта.

Концепция целевой игры как метода дополнительного обучения, позволяющего педагогам создавать интерактивный образовательный контент не нова. Если обратиться к урокам истории, то самой ранней целевой игрой, признанной мировым сообществом, является «Тас ау Тас» (Око за око) францисканца Томаса Мёрнера, увидевшая свет в 1502 году [11]. Получив лицензию на преподавание, Мёрнер обучал своих студентов юриспруденции. Эльзасский священник поставил перед собой задачу – облегчить изучение обучающимися «Кодекса Юстиниана». Тогда возникла первая задокументированная энциклопедическая целевая игра. Проанализировав результат, через несколько лет Мёрнер создал

вторую игру по логике. Таким образом, ещё в начале XVI века стало понятно, что игровые технологии выступают действенным инструментом переработки и закрепления больших объёмов знаний.

Качественная целевая игра это не просто набор вопросов по изучаемому предмету и ответов на них. В этом подобный процесс мало чем отличается от экзамена или теста, хотя прост и понятен в исполнении. Это всего лишь игровая оболочка для проверки знаний. Она работает на уровне «вспомнил – ответил», что задействует только нижние уровни когнитивной пирамиды Блума [9]. Теория Блума, разработанная в 1956 году, включает шесть уровней. От основания пирамиды к вершине: «Знание», «Понимание», «Применение», «Анализ», «Синтез», «Оценка».

Если сравнивать два подхода – теста и целевой игры, то стоит отметить следующие различия:

1. в формате «вопрос-ответ» участник находится в пассивной позиции объекта, которого тестируют. В деловой игре или симуляции он – субъект, принимающий решения;
2. в тесте ошибка – это минус балл. В симуляции ошибка – это повод изменить стратегию, что гораздо ближе к реальной жизни;
3. знания усваиваются не в вакууме, а в привязке к конкретной ситуации (например, управление бюджетом в условиях кризиса).

Таким образом, благодаря целевой игре можно с базового уровня пирамиды Блума от простого понимания и возможностей использования, через замоделированные в игровом процессе условия, перейти к анализу полученных знаний и их возможностей, сформировать мнение и найти потенциал совершенствования.

Важно отметить, что тестовые подходы в современном образовании зачастую вызывают негативные эмоции и стресс [10]. Решить задачу проверки знаний по предмету можно посредством целевой игры, сконструированной специально для этого, что воспринимается обучающимися позитивно.

При проведении теста или экзамена мотивация часто внешняя (преодолеть барьер, не опозориться). Отказаться нельзя, так как это обязательное для всех учащихся мероприятие.

В трактате «*Homo ludens. Человек играющий*», опубликованном в 1938 году Йохан Хейзинга указывает, что «Суммируя, мы можем назвать игру, с точки зрения формы, некоей свободной деятельностью» [8]. Предложив обучающимся вместо теста игру, которая по сути своей его заменяет, возможно снизить количество стресса и получить срез реальных знаний по предмету. В целевой игре возникает состояние потока, когда процесс деятельности так увлекает, что человек испытывает отрешённость от реальности, не теряя контроля над происходящим [7]. Участник игры настолько погружен в решение задачи внутри игрового мира, что обучение происходит незаметно, как дополнительный эффект интересного процесса. И, что немаловажно, цена ошибки в игре равна нулю.

В рамках проведения комплекса программ дополнительного образования «Школа современного преподавателя» ТюмГУ группой Dragon-Fox было проведено исследование внедрения целевой игры «Екатерина II: Фаворит», созданной в 2019 году Романом Крыловым, в образовательный процесс. Целью данного проекта были проверка и увеличение количества знаний по периоду царствования императрицы и Самодержицы Всероссийской Екатерины Великой, а также повышения интереса к эпохе. Заработать игровые ресурсы участники игры могли только продемонстрировав знания об историческом периоде.

Третьекурсники исторического факультета в качестве обратной связи отметили, что использование игрового подхода делает изучение предмета более увлекательным и способствует лучшему усвоению материала (Таблица 1). Это подчёркивает важность создания среды, в которой игры служат инструментом для достижения образовательных целей, а не просто развлечением.

**Таблица 1- Результаты опроса студентов третьего курса после прохождения целевой образовательной игры «Екатерина II: Фаворит»**

	<b>Вопросы</b>	<b>Да</b>	<b>Нет</b>
	Вовлеченность в процессе игры	25	0
	Возникает ли желание узнать об эпохе?	21	4
	Порекомендуете ли игру другим студентам-историкам?	25	0
	Нужно ли разрабатывать аналогичные игры для университетов?	24	1

\*Составлено автором

Обучение наиболее эффективно, когда оно происходит в процессе социального взаимодействия. Поэтому полезнее создавать командные и кооперативные проекты, способствующие кроме прочего развитию навыков взаимодействия и коммуникации. Формат может быть любой – настольные игры (board games), деловые игры (business games) и симуляции (simulations). Такой подход ведет от простой проверки знаний к переживанию игрового опыта, а значит психологическому закреплению полученных навыков и знаний посредством как самой игры, так и послеигрового анализа.

Целевые игры стали важным инструментом в образовательном процессе, особенно в условиях дополнительного профессионального образования, где зачастую требуется не только увеличить багаж знаний (в таких случаях используются игры типа «Екатерина II: Фаворит»), но и точно развить определенные

компетенции, как показано выше на примере симуляции «Экспортеры». Любой преподаватель может создавать целевые игры. Хотя это не так просто, как может показаться на первый взгляд. Даже обыкновенная настольная игра таит в себе немало секретов. Как любой науке, созданию игровых продуктов следует учиться. Только тогда придёт понимание, как разрабатываемые под конкретный запрос игры сконструировать реиграбельными, интересными и познавательными. Преподаватели, обладающие опытом и знаниями, могут создавать целевые игры, учитывающие особенности своего учебного материала. А изучение проектирования целевых игр поможет сделать игру не только информативной, но и интересной для пользователя. Так зародится синергия двух образовательных треков – области ответственности преподавателя и дисциплины целевых игр.

Методология обучения созданию целевых игр Романа Крылова совершенствовалась на протяжении 20-ти лет [5]. Она прошла проверку временем и стала основой мастерской «Игровые решения в образовании» (ИРВО). Преподаватели более 45 университетов из России и ближнего зарубежья в рамках дополнительного образования прошли мастерскую повышения квалификации ИРВО, направленную на обучение созданию целевых игр, и использованию игровых продуктов в преподавательской деятельности [6]. Среди них историки, филологи, преподаватели иностранных языков, менеджмента, медицины, инженерного дела, права, высшей математики и даже кино и режиссуры. Пошаговая концепция создания целевых игр применима к любой области знаний.

По результатам опросов, проведенных среди выпускников мастерской ИРВО, определены основные преимущества, которые получает преподаватель, использующий целевые игры в своей практике:

1. Игровые решения активируют обучающихся и делают их активными участниками учебного процесса;

2. Игры позволяют обучающимся экспериментировать и не бояться ошибок, что способствует лучшему усвоению информации;

3. Современные обучающиеся быстро теряют интерес к информации, поэтому важно, чтобы взаимодействие с ними было коротким и эффективным;

4. Игры повышают рейтинг преподавания и улучшают взаимодействие учениками;

5. Игры помогают решать проблемы с «должниками» и облегчают сдачу зачётов;

6. Простые лекции можно сделать более интересными, добавив в них элементы игры.

Если представлять методологию кратко, то первым шагом в процессе разработки образовательной игры будет корректная постановка задачи, выраженная в измеряемых результатах. Такая задача называется целью игры, в противоположность с игровыми целями. Игровыми целями, по мнению автора, называются задачи, которые ставятся перед игроками внутри игрового процесса. Следующим шагом является формулировка ограничений, которые зададут образовательной игре рамки. К ним относятся ограничения по количеству и уровню знания участников игры, времени проведения игры, организационные и иные ограничения. Это важный этап, так как понимание ограничений приводит к правильному выбору типа и вида игры. Третьим этапом становится определение ответов на группу стартовых вопросов об игре: тип игры, вид игры, наличие всеобщего экономического эквивалента (игровые деньги), конфликтная будет игра или кооперативная и так далее. Фактически деятельность по разработке игры определяется Романом Крыловым как «последовательная постановка разработчиком перед собой правильных вопросов и поиск ответов на них». Эта методология может явиться областью отдельного исследования.

Создание целевых игр – это увлекательный, но сложный процесс, требующий знаний, навыков и креативности. Успешные целевые игры должны быть не только познавательными, но и развлекательными, чтобы максимально эффективно выполнять свои образовательные задачи. Если есть цель, чтобы обучение меняло поведение человека, а не просто пополняло его «багаж знаний», стоит перейти от контроля (экзамена) к использованию целевой игры как ещё одного инструмента образовательного процесса. И освоить этот инструмент можно в рамках дополнительного образования.

### **Список использованной литературы**

1. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. Т. 1. М.: Народное образование, 2005.

2. А.М. Боровицкий. Повышение эффективности усвоения учебного материала обучающимися в ходе реализации образовательной деятельности военного института. // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Педагогические науки. 2018.

3. Гревцов К. Ю., Кадеева О. Е., Сырицына В. Н. Применение игр и их компонентов в электронном обучении // Международный научно-исследовательский журнал. 2021. № 6 (108) [<https://doi.org/10.23670/IRJ.2021.108.6.110>].

4. Иванова С. В. Игровые решения в образовательном пространстве Самарского государственного медицинского университета / С. В. Иванова, Е. А. Василевская, Е. В. Мензул // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 1. doi: 10.17513/spno.32434.

5. Р. Крылов. Одиссея курса «Технология создания игр для бизнеса». М. 2019. [<https://dragon-fox.ru/publications-odyssey.html>, дата обращения 31.03,2026]

6. Е.С. Кузнецова, Р.И. Крылов. Целевые деловые игры как эффективное средство развития профессиональных компетенций. // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования, выпуск 36. М., 2019. РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина

7. М. Чиксентмихайи. Поток. Психология оптимального переживания. М., 2026.

8. Й. Хейзинга. Homo ludens. Человек играющий. М., 2019.

9. Bloom, B. S. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals (1956). Published by Allyn and Bacon, Boston, MA. Copyright (c) 1984 by Pearson Education.

10. Zheng G, Zhang Q and Ran G (2023). The association between academic stress and test anxiety in college students: The mediating role of regulatory emotional self-efficacy and the moderating role of parental expectations. *Front. Psychol.* 14:1008679. [<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1008679>]

11. Benítez J.M.C. Analogy and Visual Content: The Logica memorativa of Thomas Murner. Published by MDPI (Multidisciplinary Digital Publishing Institute), 2018. [*Philosophies* 2019, 4, 2; doi:10.3390/philosophies4010002]

**Кубарева Юлия Евгеньевна** – управляющий партнер, эксперт по оценке компетенций посредством целевых игр, тел.: 8–903–599–76–75, e-mail – [dragon-fox@list.ru](mailto:dragon-fox@list.ru).

**Kubareva Iuliia Evgenievna** – business partner, expert in competency assessment through goal games, phone: 8–903–599–76–75, e-mail – [dragon-fox@list.ru](mailto:dragon-fox@list.ru).

*А.И. Кантерев*

**БИБЛИОТЕЧНО-ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБСЛУЖИВАНИЕ  
В ОРГАНИЗАЦИЯХ ДПО  
LIBRARY AND INFORMATION SERVICES IN  
VOCATIONAL TRAINING ORGANIZATIONS  
(Российская государственная библиотека)  
(Russian State Library)**

*В исследовании проанализирован уровень библиотечно-информационного обслуживания в организациях дополнительного профессионального образования по ряду критериев: а) число электронных каталогов в библиотеках организаций ДПО; б) наличие удаленного доступа к ним; в) удаленный доступ слушателей к полным текстам своей библиотеки; г) удаленный доступ к электронным ресурсам других библиотек.*

*In the study, the author analyzed the level of library and information services in organizations of vocational training organizations (vto) according to a number of criteria: a) the number of electronic catalogs in the libraries of vto; b) the availability of remote access to them; c) remote access of students to full texts of their library; d) remote access to electronic resources of other libraries.*

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** образование, организации дпо, библиотечно-информационное обслуживание.

**KEYWORDS:** education, vocational training organizations, library and information services.

Значимость оценки деятельности образовательных учреждений и отдельных педагогов возрастает в практике современного образования в зависимости от результатов, полученных в процессе итоговой аттестации обучающихся, государственной аккредитации образовательных учреждений, независимой оценки качества. Важность системы дополнительного профессионального образования усиливается по мере роста числа обучающихся по программам ДПО в РФ и в свете Приказа Министра науки и высшего образования РФ от 24 марта 2025 года № 266 «Об

утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам» [1]. Система профессионального образования постепенно внедряет: а) маркетинг образовательных услуг; б) мониторинг качества образования и его независимую оценку, в) мониторинг эффективности использования имеющихся ресурсов. Ранее в своих работах мы анализировали проблемы взаимодействия образовательных организаций с рынком труда и предлагали пути их решения [2], в т.ч. и в публикации на страницах данного издания [3].

По данным статистики Минобрнауки РФ в нашей стране более 7 тысяч лицензированных организаций ДПО и только 1% из них являются корпоративными университетами. В то же время эти университеты составляют примерно 5% от общего числа высших учебных заведений страны. Поэтому сегодня корпоративные университеты, хоть и являются топовой группой организаций ДПО, уже не являются реальными конкурентами для системы традиционного высшего образования. Большой интерес исследователей представляют другие организации ДПО. Можно выделить ряд тенденций, происходящих в этих структурах:

а) переход от разрозненных тренингов к системному управлению компетенциями;

б) приоритет микромодулей, гибридных курсов, нацеленных на участие выпускников в технологическом обновлении производств и цифровой трансформации организаций;

в) внедрение цифровых решений и работы с данными, в т.ч. интеллектуальный анализ данных и искусственный интеллект;

г) распространение платформенных решений: интерактивных конструкторов программ, профилирование компетенций, интеграция с HR-системами.

д) мониторинг успешности с использованием индивидуальных траекторий обучения и анализа цифровых следов.

Естественно, для поддержки всех этих новых тенденций в организациях ДПО должны активное участие принимать библиотеки.

В данной работе мы рассмотрим региональный уровень библиотечно-информационного обслуживания слушателей программ ДПО. Анализ статистики Минобрнауки РФ свидетельствуют о неудовлетворительном библиотечно-информационном обслуживании слушателей программ ДПО. Данная ситуация доказывает недостаточную проработанность и необходимость внедрения системы мониторинга библиотечно-информационного обслуживания как важного элемента системы управления дополнительным профессиональным образованием.

Принципиальной позицией автора является идея о необходимости системного подхода к управлению профессионально-интеллектуальным потенциалом на всех уровнях социальной структуры [4]. Такой подход разделяют все больше руководителей растущих корпораций развитых стран. Они откровенно изучают рост инновационных ценностей как важную составляющую финансового и технологического успеха своих организаций. В настоящее время именно разнообразные информационные ресурсы, систематизированные в различных базах данных, базах знаний в информационно-аналитических системах позволяют оперативно выявить границы предметного поля, особенности профессиональной проблемной ситуации и найти эффективное решение [5]. Именно библиотеки организаций ДПО и призваны решать эти задачи.

Однако на территории большинства регионов РФ еще пока остаются не полностью решенными следующие задачи, что за-

трудняет реализацию профессионально-интеллектуального потенциала организаций ДПО:

- а) обеспечение патентно-правовой поддержки разрабатываемых проектов, в т.ч. совместных с работодателями;
- б) мониторинг рынка потребностей, вакансий и инноваций;
- в) учет научного, инновационного потенциала организаций ДПО в соответствии с потребностями рынка;
- г) поиск свободных рыночных ниш и консалтинг по образовательным программам;
- д) разработка стратегии по использованию удаленного доступа к полным текстам в своей библиотеке;
- е) обеспечение удаленного доступа к электронным ресурсам других организаций.

Мы провели детальный анализ уровня библиотечно-информационного обслуживания слушателей программ ДПО в организациях, осуществляющих ДПО в соответствии с лицензией на образовательную деятельность в регионах РФ. На основе анализа статистики Минобрнауки РФ за 2024 год мы построили следующую таблицу (Табл.1):

**Таблица 1 - Уровень библиотечно-информационного обслуживания в организациях ДПО в регионах РФ**

Регион	Ранг региона по ВРП <sup>2</sup>	Число лицензированных орг-й ДПО	Число ЭК <sup>3</sup> в б-ках орг-й ДПО	Наличие удаленного доступа к ЭК	Наличие удаленного доступа к полным текстам ЭР <sup>4</sup> своей библиотеки	Наличие удаленного доступа к полным текстам ЭР других библиотек
1	2	3	4	5	6	7
Алтайский край	39	67	3	2	2	3
Амурская область	43	28	0	0	0	1
Архангельская область	59	41	2	2	0	2
Астраханская область	60	36	1	0	1	1

<sup>2</sup> ВРП – валовый региональный продукт

<sup>3</sup> ЭК – электронный каталог

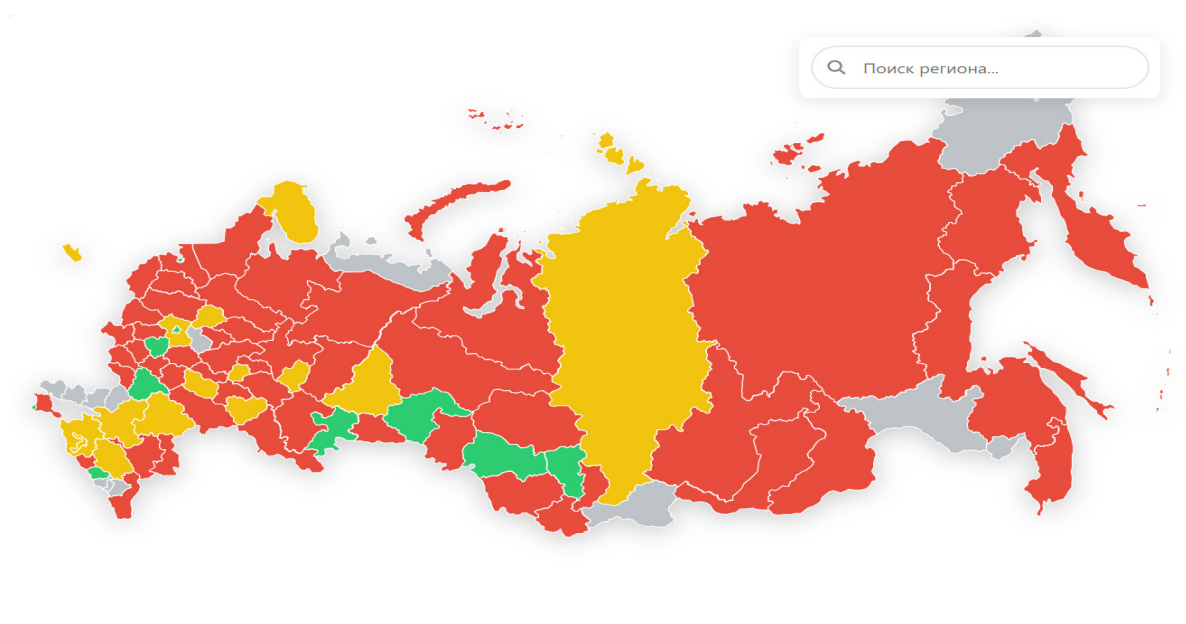
<sup>4</sup> ЭР – электронные ресурсы

1	2	3	4	5	6	7
Белгородская область	21	62	3	0	2	2
Брянская область	52	49	5	3	4	3
Владимирская область	36	35	0	0	0	0
Волгоградская область	28	116	8	8	7	3
Вологодская область	32	72	4	3	3	1
Воронежская область	20	131	12	7	10	7
г. Москва	1	503	59	46	53	31
г. СПб	2	382	59	47	45	37
Еврейская автономная область	84	7	0	0	0	1
Забайкальский край	58	29	2	2	1	1
Ивановская область	56	40	3	3	3	2
Иркутская область	19	148	12	10	16	16
Кабардино-Балкарская республика	77	30	5	3	2	2
Калининградская область	40	94	7	4	2	4
Калужская область	35	46	4	2	4	2
Камчатский край	76	34	3	2	1	1
Карачаево-Черкесская республика	80	12	1	0	1	0
Кемеровская область	29	178	16	12	12	8
Кировская область	50	49	1	0	0	1
Костромская область	61	41	3	1	2	3
Краснодарский край	7	213	29	17	19	22
Красноярский край	10	120	10	7	5	4
Курганская область	72	72	4	3	3	3
Курская область	37	50	4	2	3	3
Ленинградская область	8	31	2	1	0	1
Липецкая область	23	65	7	4	4	7
Магаданская область	70	19	2	1	0	0
Московская область	4	316	30	25	29	22
Мурманская область	42	43	6	5	4	4
Ненецкий АО	68	4	0	0	0	0
Нижегородская область	14	98	7	1	3	3
Новгородская область	63	51	4	4	4	4
Новосибирская область	18	171	25	16	20	10
Омская область	45	98	5	3	2	2
Оренбургская область	26	109	12	9	9	6
Орловская область	64	30	1	0	1	1

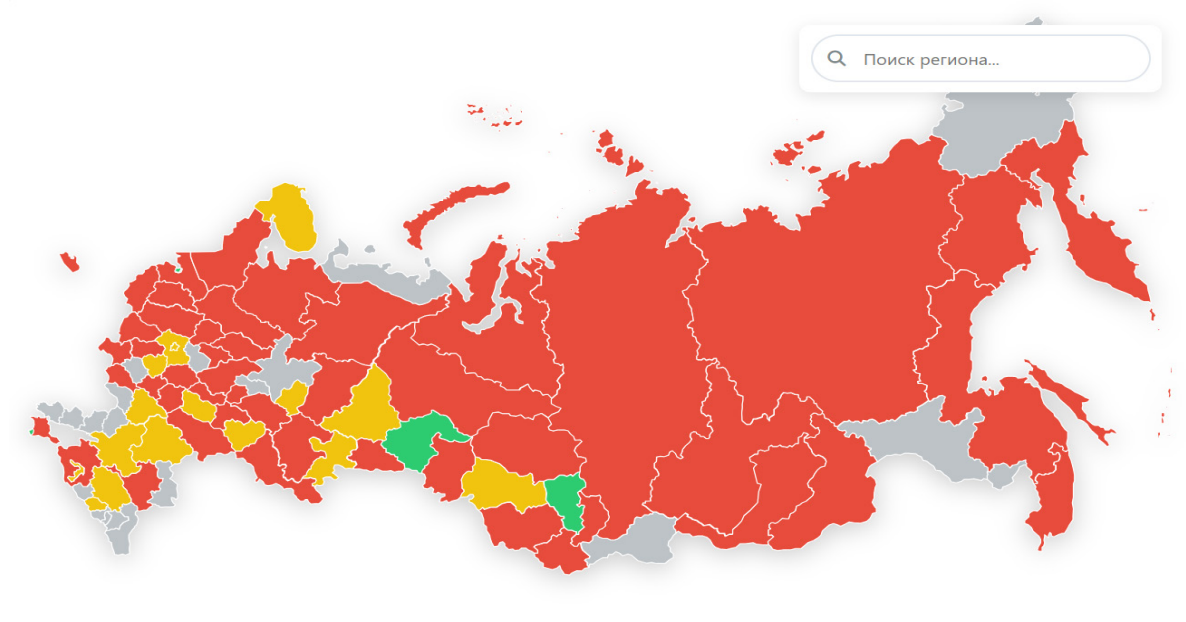
1	2	3	4	5	6	7
Пензенская область	46	94	10	7	7	6
Пермский край	17	216	10	10	8	8
Приморский край	25	111	9	7	4	4
Псковская область	71	29	1	1	0	1
Республика Адыгея	66	23	4	4	4	4
Республика Алтай	81	18	1	1	0	1
Республика Башкортостан	16	91	8	7	6	4
Республика Бурятия	73	35	2	2	2	1
Республика Дагестан	62	29	1	0	2	3
Республика Ингушетия	83	4	0	0	0	0
Республика Калмыкия	82	24	2	2	2	2
Республика Карелия	69	39	4	3	4	4
Республика Коми	48	65	1	1	2	2
Республика Крым	44	70	7	4	9	6
Республика Марий Эл	67	48	2	0	2	2
Республика Мордовия	57	53	4	3	1	3
Республика Саха (Якутия)	34	110	5	3	2	3
Республика Татарстан	3	163	10	7	8	7
Республика Тыва	85	8	0	0	0	0
Республика Удмуртия	30	79	13	10	6	6
Республика Хакасия	74	46	3	2	4	2
Республика Чувашия	55	47	5	3	2	2
Ростовская область	12	187	16	10	12	9
Рязанская область	41	29	2	1	1	1
Самарская область	11	274	25	19	16	14
Саратовская область	33	86	4	2	3	4
Сахалинская область	24	46	4	1	2	1
Свердловская область	6	209	17	12	13	6
Северная Осетия-Алания	78	9	0	0	0	0
Смоленская область	49	37	2	2	3	1
Ставропольский край	27	135	20	13	16	11
Тамбовская область	54	41	3	2	1	3
Тверская область	47	67	3	3	3	2
Томская область	53	48	4	3	2	0
Тульская область	22	39	8	5	5	4
Тюменская область	15	183	20	13	15	9
Ульяновская область	51	50	3	2	0	0
Хабаровский край	31	74	5	3	4	5
ХМАО	5	68	10	3	5	3

1	2	3	4	5	6	7
Челябинская область	13	214	24	14	14	15
Чеченская республика	75	6	0	0	2	0
Чукотский АО	79	4	0	0	0	1
Ямало-Ненецкий АО	9	38	3	2	0	1
Ярославская область	38	106	10	7	1	6
г. Севастополь	65	16	4	4	2	3
Новые регионы РФ	н/д	н/д	н/д	н/д	н/д	н/д
<b>Всего по РФ</b>		<b>7088</b>	<b>650</b>	<b>453</b>	<b>477</b>	<b>394</b>
<b>Средний показатель по РФ (%)</b>			<b>4,8</b>	<b>3,3</b>	<b>3,4</b>	<b>2,8</b>

Затем мы построили дашборд, который на карте регионов РФ подсвечивает разным цветом (зеленым, желтым, красным и серым) каждый регион в зависимости от его показателей библиотечно-информационного обслуживания слушателей программ ДПО. В связи с тем, что в среднем по РФ менее 5% организаций ДПО предоставляют обозначенные в таблице услуги, мы распределили все регионы на 4 кластера: 1) показатель выше 10%; б) показатель от 5% до 10%; в) показатель ниже 5%; г) нулевой показатель или отсутствие данных. Приводим состояние дашборда в зависимости от 4-х критериев: а) процент библиотек с электронным каталогом (ЭК) в организациях ДПО (Рис.1); б) процент библиотек с удаленным доступом к ЭК (Рис.2); в) процент библиотек с удаленным доступом к полным текстам электронных ресурсов своей библиотеки (Рис.3); г) процент библиотек с удаленным доступом к полным текстам электронных ресурсов других библиотек (Рис.4).



**Рис.1. Библиотеки с ЭЖ**



**Рис.2. Библиотеки с удаленным доступом к ЭЖ**

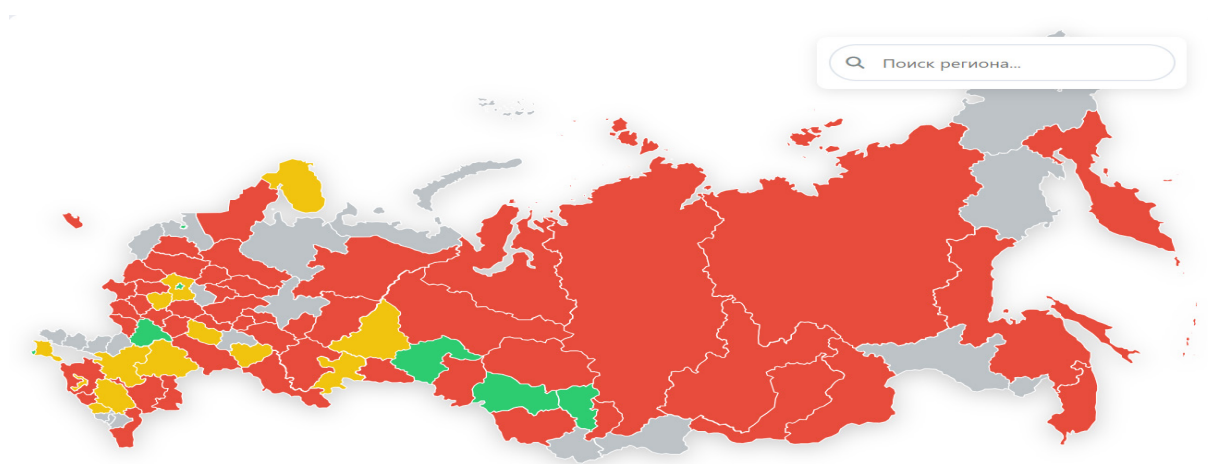


Рис.3. Библиотеки с удаленным доступом к полным текстам электронных ресурсов своей библиотеки

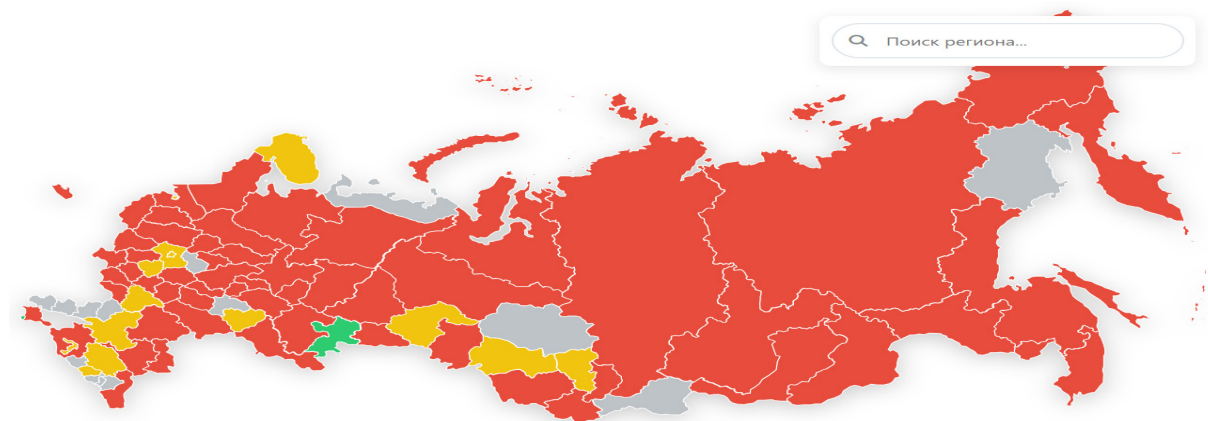


Рис.4. Библиотеки с удаленным доступом к полным текстам электронных ресурсов других библиотеки

**Показатель для визуализации**

- Библиотеки с ЭК
- Интернет-доступ к ЭК
- Интернет-доступ к текстам
- Интернет-доступ к чужим ЭР

**Легенда**

- Условно высокий уровень (> 10%)
- Средний уровень (5% – 10%)
- Низкий уровень (< 5%)
- Нет данных

Рис. 5. Правая часть дашборда

## **Информация о регионе**



**Рис. 6. Справочная часть дашборда**

В правой части дашборда на экран выводится меню для выбора показателя визуализации и легенда (Рис. 5), а также справочная информация по выбранному в данный момент региону на карте (Рис. 6).

Таким образом, мы наглядно показали, на каком низком уровне библиотечно-библиографического обслуживания находится большинство лицензированных организаций ДПО в регионах РФ.

Данный инструмент визуализации может использоваться как руководителями организаций ДПО, так и сотрудниками местных органов управления образованием и Министерства науки и высшего образования.

### **Список использованной литературы**

1. Приказ Минобрнауки РФ от 24 марта 2025 года № 266 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/411817644/> (дата обращения: 26.02.2026).

2. Kapterev A. University-Business Cooperation in the Russian

Labour Market: Trends, Challenges, Road Maps: Monograph /Ed. by Y.Osetrov; Academy of Labour and Social Relations. – М. : Editus, 2016. – 148 p.

3.Каптерев, А. И. Взаимодействие вузов с рынком труда: проблемы и перспективы / А. И. Каптерев // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. – 2020. – № 38. – С. 66-75. – EDN KQPRGJ.

4.Каптерев А.И. Использование профессионально-интеллектуального потенциала как условие модернизации экономики РФ // РИСК: ресурсы, информация, снабжение, конкуренция. – 2013. – №4. – С. 299-303.

5.Каптерев, А. И. Интегральные критерии эффективности управления профессионализацией / А. И. Каптерев, Т. В. Гришина, Е. Т. Осетров // Труд и социальные отношения. – 2015. – Т. 26, № 2. – С. 3-22. – EDN TTLYDX.

**Каптерев Андрей Игоревич** – главный научный сотрудник Центра по исследованию проблем развития библиотек в информационном обществе, доктор социологических и педагогических наук, профессор, тел.: +7 910 4725528, e-mail – [kapterev@narod.ru](mailto:kapterev@narod.ru).

**Andrey Kapterev** – Chief Researcher at the Center for Research on Library Development in the Information Society, Doctor of Sociology and Pedagogical Science, professor, phone: +7 910 4725528, e-mail – [kapterev@narod.ru](mailto:kapterev@narod.ru).

## ОГЛАВЛЕНИЕ

*А.А. Микитенко, О.М. Никонова*

**ОСОЗНАННОСТЬ ВЫБОРА ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ КАК УСЛОВИЕ  
ПРЕОДОЛЕНИЯ ФОРМАЛЬНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ  
ВЗРОСЛЫХ .....3**

*И.В. Каракчиева, А.А. Коваленко, А.О. Полушкина, А.В. Федотов*

**КАДРОВЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ГРАЖДАНСКОЙ И МУНИЦИПАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ – НОВЫЕ ЗАДАЧИ И МЕХАНИЗМЫ РАЗВИТИЯ.....14**

*Б.И. Шайтан, В.И. Кухтенков, А.Н. Покатаев*

**РОЛЬ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РАЗВИТИИ  
КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА АГРОПРОМЫШЛЕННОГО  
КОМПЛЕКСА: ЕЕ УНИКАЛЬНОСТЬ И ЗНАЧИМОСТЬ.....27**

*Н.В. Наумова*

**РЕСУРСЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ:  
ОБОБЩЕНИЕ ОПЫТА МЕТОДИЧЕСКОЙ И  
НАСТАВНИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИТОГАМ  
АТТЕСТАЦИИ.....43**

*И.С. Глебова, А.Л. Ахметшина, Е.С. Зайцева*

**ТРАНСФОРМАЦИЯ МЕТОДИК ПРЕПОДАВАНИЯ  
РЕЖИССУРЫ И ПРОДЮСИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ  
ЦИФРОВИЗАЦИИ КИНОПРОИЗВОДСТВА: ВЫЗОВЫ И  
ПЕРСПЕКТИВЫ.....49**

*А. В. Сикорская, С. В. Сикорская*

**ОБНОВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА В  
СФЕРЕ БЫТОВЫХ КОСМЕТИЧЕСКИХ УСЛУГ И ЕГО ВЛИЯНИЕ  
НА СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ..... 62**

*О.П. Морозова*

**СИСТЕМА ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО**

<b>ОБРАЗОВАНИЯ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ РЕСУРС РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ.....</b>	<b>73</b>
<i>Л. В. Тарасенко</i>	
<b>ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СЛУШАТЕЛЕЙ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....</b>	<b>84</b>
<i>И.С. Петронюк</i>	
<b>ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....</b>	<b>93</b>
<i>Ж.В. Божичева, Ю.А. Леонов, А.В. Смирнов</i>	
<b>ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ГЕНЕРАТИВНОГО ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ).....</b>	<b>104</b>
<i>Е.Е. Можяев, О.Е. Ломакин, Б.И. Шайтан</i>	
<b>ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДА ГРУППОВОЙ ДИСКУССИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....</b>	<b>119</b>
<i>Ю.Е. Кубарева</i>	
<b>ЦЕЛЕВЫЕ ИГРЫ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....</b>	<b>134</b>
<i>А.И. Каптерев</i>	
<b>БИБЛИОТЕЧНО-ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБСЛУЖИВАНИЕ В ОРГАНИЗАЦИЯХ ДПО.....</b>	<b>145</b>

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**СБОРНИК ТРУДОВ  
ПО ПРОБЛЕМАМ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Выпуск 51**

Редактор *Е.А. Гридасова*  
компьютерная верстка: *Б.В. Шахбазов*

Подписано в печать 14.05.2026. Формат 70x100 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Бумага «Снегурочка». Печать ризографическая.  
Усл. п.л. 9,30. Тираж 500 экз. Заказ № 014.

ФГБОУ ДПО РАКО АПК  
111622, Москва, ул. Оренбургская 15 б  
тел./ (495) 700–13–40

ISBN 978-5-93098-153-7



ISBN 978-5-93098-153-7



9 785930 981537