

На правах рукописи



СОКОЛОВА Алина Сергеевна

**ФОРСАЙТ-ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
РАЗВИТИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования
(педагогические науки)

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Нижний Новгород – 2026

Работа выполнена на кафедре иностранных языков и профессиональной коммуникации федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королёва»

Научный руководитель: **Левченко Виктория Вячеславовна**
доктор педагогических наук, профессор

**Официальные
оппоненты:** **Богатырева Юлия Игоревна**
доктор педагогических наук, доцент, профессор
института передовых информационных
технологий федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Тульский государственный
педагогический университет им. Л.Н. Толстого»

Чернявская Анна Павловна
доктор педагогических наук, профессор, профессор
кафедры педагогических технологий федерального
государственного бюджетного образовательного
учреждения высшего образования «Ярославский
государственный педагогический университет им.
К.Д. Ушинского»

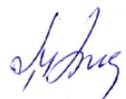
Ведущая организация: федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Южно-Уральский государственный гуманитарно-
педагогический университет»

Защита состоится «26» ноября 2026 г. в 14.00 на заседании диссертационного совета по защите диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук 33.2.014.02, созданного на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» по адресу: 603952, г. Нижний Новгород, ул. Ульянова, 1, зал заседаний диссертационных советов.

С диссертацией можно ознакомиться в научной библиотеке и на сайте федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (<https://ya.mininuniver.ru/r/a5aef2fa>).

Автореферат разослан «__» _____ 2026 г.

Ученый секретарь диссертационного совета,
кандидат педагогических наук,
доцент



Булаева Марина Николаевна

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования определяется объективной необходимостью методологического переосмысления системы профессионального развития преподавателей высшей школы в условиях радикальной технологической трансформации образовательной среды, сокращения жизненного цикла профессиональных компетенций и структурного перехода к шестому технологическому укладу, требующему от педагога принципиально нового – перспективного – типа профессиональной субъектности. Тема исследования представляется теоретически оправданной и практически востребованной в трёх взаимосвязанных аспектах.

Первый аспект носит социокультурный характер и обусловлен задачами государственной образовательной политики Российской Федерации. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 фиксирует в числе национальных приоритетов формирование современной системы профессионального развития педагогических работников на основе актуализированных профессиональных стандартов; в совокупности со Стратегией научно-технологического развития и национальным проектом «Экономика данных и цифровая трансформация государства» он формирует устойчивый социальный заказ на опережающее профессиональное развитие преподавателей вуза, способных проектировать образовательную деятельность в логике предвосхищения, а не компенсаторного реагирования на произошедшие изменения.

Второй аспект научный и связан с потребностью методологически проработать форсайт-технологию как самостоятельный педагогический конструкт. Форсайт возник в середине XX века и являлся инструментом стратегического планирования (Б. Мартин, Р. Поппер). Только к началу XXI века он был перенесен в систему образования. В отечественном научном поле складывается авторитетная научная традиция (Н.И. Внуковский, В.С. Ефимов, И.Р. Назарова, А.В. Соколов), которая ориентирована на прогнозирование будущего образовательных систем. Вместе с тем, теоретико-методологический транзит от форсайта как аналитической процедуры к форсайту как педагогической технологии профессионального развития преподавателей еще не завершен. Таким образом, в настоящее время в педагогической науке не представлен законченный и сформированный концепт, который бы объединял содержательно-процессуальную модель, систему цифровых ресурсов, критериально-оценочный аппарат и верифицированное организационно-педагогическое обеспечение.

Третий аспект практический: он определяется посредством состояния системы дополнительного профессионального образования преподавателей вузов. Ретроспективная модель повышения квалификации, которая много лет преобладала в системе дополнительного образования больше не отвечает потребностям шестого технологического уклада. Это объясняется сокращением времени полураспада профессионального знания до 3-5 лет. Развитие цифровых ресурсов и платформ, а также генеративных нейросетевых технологий предопределяет новые возможности для интеграции новых технологий и подходов в профессиональное развитие преподавателей.

Степень разработанности проблемы исследования. Все многообразие работ, посвященных данной проблематике можно структурировать по следующим признакам и группам.

Первая группа работ раскрывает процесс профессионального развития преподавателей высшей школы в системе непрерывного и дополнительного профессионального образования: методологические основания непрерывного образования взрослых (С.Я. Батышев, А.П. Владиславлев, А.М. Новиков, О.В. Ройтблат), андрагогическая специфика учебной деятельности взрослого (С.Г. Вершловский, М.Т. Громкова, С.И. Змеёв, И.А. Колесникова, М.Ш. Ноулз), концепция опережающего профессионального образования (В.А. Ермоленко, П.Н. Новиков, А.И. Субетто), образовательно-педагогическая прогностика (Б.С. Гершунский); непосредственной теоретической опорой выступают проектно-преобразующая парадигма непрерывного опережающего образования педагогов и событийно-позиционная методология персонализированного дополнительного профессионального образования.

Вторая группа работ раскрывает особенности цифровой трансформации образования и методологию форсайта: информатизация образования (И.В. Роберт), цифровая трансформация (А.Ю. Уваров), цифровая дидактика профессионального образования (В.И. Блинов), проектирование цифровой образовательной среды (М.Е. Вайндорф-Сысоева, Т.Н. Носкова); основания форсайта (Б. Мартин), систематика форсайт-методов (Р. Поппер), концепция грамотности будущего (Р. Миллер); отечественная школа форсайта (Н.И. Внуковский, В.С. Ефимов, И.Р. Назарова, А.В. Соколов).

Третья группа работ касается выявления междисциплинарных оснований проблемы исследования: деятельностные основания проектирования образовательных технологий и теория содержательного обобщения (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Г.П. Щедровицкий), антропология образования (Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков), теория трансформативного обучения (Дж. Мезироу), теория технологических укладов (С.Ю. Глазьев); квалификационные исследования форсайт-инструментария и цифрового сопровождения профессионального развития педагогов (Н.Д. Голикова, Г.А. Игнатьева, С.А. Изюмникова, В.В. Левченко, А.Ю. Повинич, Е.А. Рождественская).

Проведённый теоретический анализ и изучение практики дополнительного профессионального образования преподавателей вуза выявили следующую группу противоречий:

- *социокультурного характера* – между социальным заказом на опережающее профессиональное развитие преподавателей высшей школы и устойчиво сохраняющейся ретроспективной направленностью программ дополнительного профессионального образования, нацеленных на компенсаторное восполнение актуальных профессиональных дефицитов;

- *научно-теоретического характера* – между накопленным методологическим потенциалом форсайта как инструмента конструирования образов будущего и отсутствием педагогической технологии, которая объединяла

бы форсайт-инструментарий, андрагогические принципы и потенциал цифровых ресурсов в содержательно и процессуально определённую систему;

- *научно-практического характера* – между возможностями цифровой образовательной среды реализовать совместные, аналитические и рефлексивные форматы профессионального развития и отсутствием научно обоснованной типологии цифровых ресурсов для проектирования форсайт-технологии.

Проблема исследования вызвана стремлением найти пути разрешения названного комплекса противоречий и формулируется как вопрос: каковы теоретико-методологические основания, сущность и особенности реализации форсайт-технологии профессионального развития преподавателей вузов с использованием цифровых ресурсов?

Поиск путей оптимального решения поставленной проблемы обусловил **темой научного исследования**: «Форсайт-технология профессионального развития преподавателей вузов с использованием цифровых ресурсов». Область научного исследования охватывает следующие направления исследований согласно паспорту научной специальности 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки): п. 26. Формирование профессионального мировоззрения. Профессиональное развитие и саморазвитие личности. Личностное развитие в профессиональном образовании; п. 34. Непрерывное профессиональное развитие. Дополнительное образование педагогов.

Объект исследования: непрерывное образование взрослых, ориентированное на профессиональное развитие преподавателей вузов.

Предмет исследования: форсайт-технология профессионального развития преподавателей вузов с использованием цифровых ресурсов.

Цель исследования: теоретически обосновать, разработать форсайт-технология профессионального развития преподавателей вузов с использованием цифровых ресурсов и в ходе опытно-экспериментальной апробации определить её эффективность.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что эффективность форсайт-технологии профессионального развития преподавателей вузов с использованием цифровых ресурсов будет достигнута, если:

- теоретико-методологическим основанием проектирования выступит иерархически упорядоченная триада деятельностного, андрагогического и антропологического подходов, интегрированная концепцией непрерывного опережающего образования взрослых;

- форсайт-технология будет разработана как научно обоснованная, содержательно и процессуально определённая система форсайт-процедур, андрагогических форматов и цифровых ресурсов, обладающая признаками педагогической технологичности, перспективной направленности, андрагогической укоренённости и цифровой опосредованности;

- её содержательно-процессуальная модель будет спроектирована как спиральная ситуационно-позиционная конструкция, обеспеченная системой педагогических условий и типологизированной системой цифровых ресурсов из шести функциональных групп;

– интегральным показателем эффективности выступит уровень сформированности перспективной профессиональной субъектности преподавателя вуза в единстве мотивационно-ценностного, когнитивно-прогностического и операционально-деятельностного компонентов.

Задачи исследования, отражающие этапы реализации цели в полном соответствии с гипотезой, объектом и предметом исследования:

1. Обосновать концепцию непрерывного опережающего образования взрослых как интегративную теоретико-методологическую платформу проектирования форсайт-технологии, раскрыв триаду деятельностного, андрагогического и антропологического подходов и эксплицировав авторское понятие «двойного опережения»;

2. На основе конструктивно-критического анализа форсайта и фиксации исследовательского пробела разработать форсайт-технологию профессионального развития преподавателей вуза с использованием цифровых ресурсов как педагогическую технологию нового типа, определив её сущностные признаки;

3. Спроектировать содержательно-процессуальную модель форсайт-технологии как спиральную ситуационно-позиционную конструкцию и раскрыть механизм наращивания перспективной профессиональной субъектности;

4. Обосновать систему обеспечения реализации технологии, объединяющую типологизированную совокупность цифровых ресурсов, комплекс педагогических условий и организационно-педагогическое сопровождение;

5. Разработать критериально-оценочный аппарат диагностики перспективной профессиональной субъектности преподавателя вуза и осуществить его экспериментальную верификацию.

Теоретико-методологические основы исследования образованы деятельностным (Л.С. Выготский, Ю.В. Громыко, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Г.П. Щедровицкий), андрагогическим (С.Г. Вершловский, М.Т. Громкова, С.И. Змеёв, И.А. Колесникова, Э. Линдеман, Дж. Мезироу, М.Ш. Ноулз, В.И. Подобед) и антропологическим (Б.Г. Ананьев, Б.М. Бим-Бад, Е.И. Исаев, Д.А. Леонтьев, В.И. Слободчиков) подходами, образующими иерархически упорядоченную методологическую триаду: деятельностный подход задаёт архитектуру форсайт-технологии, андрагогический определяет требования к её организации и особенности взрослых обучающихся, антропологический обосновывает ценностно-смысловой горизонт.

В качестве теоретической основы использованы идеи, положения, закономерности и принципы: теории непрерывного профессионального образования и образования взрослых (С.Я. Батышев, А.П. Владиславлев, М.Р. Илакавичус, А.М. Новиков, В.И. Подобед, О.В. Ройтблат); концепции опережающего профессионального образования (В.А. Ермоленко, В.М. Зуев, Л.М. Кустов, А.М. Новиков, П.Н. Новиков, А.И. Субетто) и теории образовательно-педагогической прогностики (Б.С. Гершунский); проектно-преобразующей парадигмы непрерывного опережающего образования взрослых и событийно-позиционной методологии персонализированного профессионального образования педагогов (Г.А. Игнатьева); теории

технологических укладов и технико-экономических парадигм (С.Ю. Глазьев, Н.Д. Кондратьев); методологии форсайта как формы организации коллективной интеллектуальной деятельности (Л. Георгиу, И. Майлз, Б. Мартин, Р. Поппер) и концепции грамотности будущего (Р. Миллер); отечественной школы форсайт-исследований в сфере науки, технологий и образования (Н.И. Внуковский, В.С. Ефимов, И.Р. Назарова, А.В. Соколов); концепции содержательного обобщения и теории развивающего обучения (В. В. Давыдов).

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы был использован комплекс методов исследования, включающий: *теоретические* – анализ нормативно-правовых документов, философской, психолого-педагогической и специальной литературы, посвящённой проблематике непрерывного образования взрослых, форсайта и цифровизации профессионального образования; конструктивно-критический и сравнительно-сопоставительный анализ; синтез, обобщение, систематизацию, классификацию; педагогическое моделирование и проектирование; *эмпирические* – анкетирование, тестирование, экспертное оценивание, включённое наблюдение, метод проектных продуктов, опытно-экспериментальную работу (этапы предварительной диагностики, констатирующий, формирующий и контрольный); *статистические* – методы описательной статистики, корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена, непараметрические критерии оценки достоверности различий (критерий Манна – Уитни).

Опытно-экспериментальная база исследования. Базу составили ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королёва» и 110 преподавателей вуза, разделённых на контрольную (55 человек) и экспериментальную (55 человек) группы. Форсайт-технологии реализовали в ходе дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Форсайт-технология и цифровые ресурсы в проектировании опережающего профессионального развития преподавателей вузов». Технологию и диагностический инструментарий апробировали также преподаватели НИУ «Высшая школа экономики», Университета ИТМО и Южного федерального университета; результаты внедрялись в Самарском государственном техническом университете и «Центре развития образования» городского округа Самара, что подтверждают акты о внедрении.

Основные этапы исследования. На первом, аналитическом, этапе осуществлялись анализ литературы и практики профессионального развития преподавателей вуза, обоснование актуальности, формулирование проблемы, объекта, предмета, цели, гипотезы и задач; на втором, проектировочном, — разработка содержательно-процессуальной модели, системы педагогических условий, типологии цифровых ресурсов, диагностического инструментария и программы повышения квалификации; на третьем, опытно-экспериментальном, - реализация технологии в ходе предварительной диагностики, констатирующего, формирующего и контрольного этапов; на четвёртом, обобщающем, — статистическая обработка и интерпретация результатов, формулирование выводов, оформление текста диссертации.

Научная новизна исследования заключается в том, что в нём:

- уточнено и конкретизировано содержание понятия «форсайт-технология профессионального развития преподавателей вуза» как самостоятельный педагогический конструкт, отграниченный от форсайт-метода, форсайт-проекта и концепции грамотности будущего по четырём линиям разграничения — педагогической целенаправленности, технологической полноте, уровню операционализации и адресности целевой группы;

- введено в научно-терминологический аппарат концепции непрерывного профессионального образования понятие «перспективная профессиональная субъектность преподавателя вуза» - интегративное качество, выражающееся в способности к осмысленному, деятельному и рефлексивно опосредованному проектированию собственного профессионального будущего, выступающее целевым ориентиром форсайт-технологии и показателем её эффективности;

- для разработки процесса непрерывного профессионального развития преподавателей вуза обосновано понятие «двойного опережения», фиксирующее необходимость предвосхищать не только содержание будущей профессиональной деятельности выпускников, но и динамику изменения требований к самому преподавателю;

- раскрыта методологическая триада деятельностного, андрагогического и антропологического подходов как иерархически упорядоченное основание проектирования технологии, на базе которой выведены семь проектных требований, образующих методологическое техническое задание разработки;

- разработана содержательно-процессуальная модель форсайт-технологии - спиральная ситуационно-позиционная конструкция, объединяющая три зоны, шесть этапов форсайт-цикла и шесть профессиональных позиций преподавателя; спиральный характер модели обеспечивает наращивание перспективной профессиональной субъектности при каждом прохождении полного цикла;

- обоснована система условий и механизмов педагогического сопровождения технологии, объединяющая три группы педагогических условий, трёхуровневую цифровую инфраструктуру и четыре модуля сопровождения;

- определена трёхкомпонентная диагностическая структура оценки эффективности технологии, зеркально воспроизводящая логику содержательно-процессуальной модели, что обеспечивает структурный изоморфизм между замыслом технологии и инструментарием диагностики её результативности.

Теоретическая значимость исследования заключается:

- в развитии теории непрерывного профессионального образования взрослых посредством обоснования концепции непрерывного опережающего образования взрослых как интегративной теоретической платформы, синтезирующей восемь научных подходов и задающей систему требований к проектированию педагогических технологий нового типа;

- в расширении понятийно-терминологического аппарата методологии и технологии профессионального образования за счёт введения авторских понятий «форсайт-технология профессионального развития преподавателей вуза», «перспективная профессиональная субъектность» и «двойное опережение»;

- в развитии теории педагогической технологизации применительно к профессиональному развитию преподавателей высшей школы посредством разработки спиральной ситуационно-позиционной модели, реализующей закономерность связи деятельностного содержания опережающего образования и формы его освоения через систему профессиональных позиций;

- в дополнении теоретических представлений о роли цифровых ресурсов в непрерывном профессиональном образовании посредством обоснования их статуса как имманентного компонента педагогической технологии и разработки типологии, соотносящей каждую функциональную группу ресурсов с этапом форсайт-цикла и проектным требованием;

- в обогащении теории трансформативного обучения взрослых посредством обоснования рефлексивного компонента как сквозного основания форсайт-деятельности, а не изолированного компонента диагностической структуры.

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

- в образовательную практику профессионального развития преподавателей вуза внедрена дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Форсайт-технология и цифровые ресурсы в профессиональном развитии преподавателей вузов»;

- разработан и апробирован диагностический инструментарий оценки уровня сформированности перспективной профессиональной субъектности преподавателя вуза — комплекс анкет, опросников и экспертных листов по трём компонентам со сквозным рефлексивным основанием;

- разработаны методические рекомендации по проектированию и реализации форсайт-технологии для организаторов программ профессионального развития преподавателей вуза;

- систематизирована типология цифровых ресурсов форсайт-технологии из шести функциональных групп с указанием конкретных отечественных платформ, что обеспечивает воспроизводимость авторского подхода в практике других вузов;

- создано научно-методическое обеспечение реализации технологии, включающее банк проектных продуктов форсайт-цикла, применимых в системе аттестации преподавателей и при представлении к учёным званиям;

- результаты исследования могут быть использованы в центрах повышения квалификации и переподготовки преподавателей вуза, в системе наставничества молодых преподавателей, а также при проектировании институциональных программ стратегического развития университетов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Концепция непрерывного опережающего образования взрослых представляет собой интегративный теоретический конструкт, выступающий методологической платформой проектирования форсайт-технологии профессионального развития преподавателей вуза. Концепция формируется на пересечении деятельностного, андрагогического и антропологического подходов, образующих иерархически упорядоченную методологическую триаду: деятельностный подход задаёт архитектуру форсайт-деятельности, андрагогический – требования к её организации с учётом специфики взрослого субъекта обучения, антропологический – ценностно-смысловой горизонт,

квалифицирующий форсайт-деятельность как антропопрактику развёртывания перспективной профессиональной субъектности.

Принципиальное значение имеет авторское понятие «двойного опережения», фиксирующее, что преподаватель вуза в условиях шестого технологического уклада должен предвосхищать не только содержание будущей профессиональной деятельности выпускников, но и саму динамику изменения требований к нему. Тем самым концепция обеспечивает переход от компенсаторной (ретроспективной) модели профессионального развития преподавателей к перспективной (опережающей), основанной на форсайт-технологии как педагогической операционализации императива опережающего образования.

2. Форсайт-технология профессионального развития преподавателей вуза с использованием цифровых ресурсов представляет собой целостную, научно обоснованную, содержательно и процессуально определённую систему форсайт-процедур, андрагогических форматов и цифровых ресурсов, в рамках которой совместная профессиональная деятельность преподавателей направляется на конструирование образов профессионального будущего, проектирование индивидуальной траектории опережающего развития и формирование перспективной профессиональной субъектности преподавателя. Форсайт-технология обладает четырьмя сущностными признаками, отличающими её от смежных категорий (форсайт-метода, форсайт-проекта, грамотности будущего, прогнозирования, традиционных педагогических технологий): педагогической технологичностью, перспективной направленностью, андрагогической укоренённостью и цифровой опосредованностью (использованием цифровых ресурсов как имманентного, а не факультативного компонента технологии).

3. Содержательно-процессуальная модель форсайт-технологии образует спиральную ситуационно-позиционную конструкцию из трёх структурных уровней. Первый уровень образуется совокупностью трех зон (установочно-прогностическая, содержательно-форсайттинговая и рефлексивно-интегрирующая), которые определяют тип профессиональной деятельности. Шесть этапов форсайт-цикла представляют второй уровень модели. Они определяют последовательность прохождения субъектами полного цикла. Третий уровень образован шестью профессиональными позициями: аналитик, исследователь, сценарист, стратег, эксперт, рефлексивный практик. Целевой ориентир данной модели – это уровень сформированности перспективной профессиональной субъектности. Модель представлена в виде спирали, так как каждый полный цикл способствует наращиванию субъектности.

4. Цифровые ресурсы выступают имманентным элементом модели и обеспечивают реализацию форсайт-технологии. Типология разделена на шесть функциональных групп (диагностические, аналитические, совместные, проектные, коммуникативные, рефлексивные). Каждая группа соотнесена с определённым этапом. Принципиальная особенность типологии в том, что цифровые ресурсы служат не факультативным дополнением, а имманентным компонентом технологии. Система педагогического сопровождения объединяет три группы условий (методико-технологические, организационно-рефлексивные, нормативно-правовые), трёхуровневую цифровую инфраструктуру

(информационно-содержательный, организационно-управленческий, аналитический уровни) и четыре модуля сопровождения (фасилитацию, экспертное, рефлексивное сопровождение, цифровую навигацию).

5. Интегральным показателем эффективности реализации форсайт-технологии служит уровень сформированности перспективной профессиональной субъектности преподавателя, операционализированный через трёхкомпонентную диагностическую структуру: мотивационно-ценностный компонент (характер профессиональных установок по отношению к будущему, ценностные ориентации и внутренняя мотивация участия в форсайт-деятельности), когнитивно-прогностический (владение понятийным аппаратом форсайта, методами сценарного моделирования и дорожного картирования, теоретическое мышление о профессиональном будущем) и операционально-деятельностный (способность самостоятельно проектировать профессиональный путь в логике форсайт-цикла, разрабатывать дорожные карты и прототипы образовательных инноваций).

Все три компонента скрепляет сквозное рефлексивное основание: трансформативная рефлексия выступает не изолированным четвёртым компонентом, а имманентным условием каждого из трёх и тем самым обеспечивает структурный изоморфизм между диагностической структурой и содержательно-процессуальной моделью технологии.

Достоверность и обоснованность результатов исследования достигаются методологической непротиворечивостью исходных позиций деятельностного, андрагогического и антропологического подходов; внутренней согласованностью объекта, предмета, цели, гипотезы, задач и положений, выносимых на защиту; соответствием применяемых методов логике исследования; репрезентативностью выборки (110 преподавателей вуза, контрольная и экспериментальная группы по 55 человек) и проверкой исходной эквивалентности групп по критерию Манна–Уитни ($p > 0,05$); применением валидных диагностических методик, а также статистической значимостью эмпирических данных, подтверждённой коэффициентом ранговой корреляции Спирмена.

Личное участие автора состоит в анализе степени разработанности проблемы; в теоретическом обосновании методологических оснований форсайт-технологии профессионального развития преподавателей вуза на основе деятельностного, андрагогического и антропологического подходов; в разработке содержательно-процессуальной модели технологии, типологии цифровых ресурсов и системы педагогического сопровождения; в конструировании диагностического инструментария оценки сформированности перспективной профессиональной субъектности преподавателя; в проектировании и реализации дополнительной профессиональной программы повышения квалификации; в проведении опытно-экспериментальной работы, статистической обработке и интерпретации её результатов.

Апробация и внедрение результатов. Основные результаты исследования отражены в публикациях и обсуждались на заседаниях кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика

С.П. Королёва», а также представлялись на научных конференциях: Всероссийском научно-методическом круглом столе «Правовые аспекты управления образованием и наукой» (Липецк, 2024); XXXII Международной научно-практической конференции «Современные тенденции развития науки и мирового сообщества в эпоху цифровизации» (Москва, 2025); Национальной (Всероссийской) научно-практической конференции с международным участием «Уральские научные чтения» (Уфа, 2026).

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе Самарского национального исследовательского университета имени академика С.П. Королёва; апробация технологии и диагностического инструментария осуществлялась также с участием преподавателей Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики», Университета ИТМО и Южного федерального университета. Внедрение результатов, помимо базовой организации, осуществлялось в образовательном процессе Самарского государственного технического университета и в деятельности «Центра развития образования» городского округа Самара, что подтверждается актами о внедрении.

По теме диссертации опубликовано 14 научных работ, в том числе 9 статей в рецензируемых научных изданиях, входящих в Перечень ВАК при Министерстве науки и высшего образования Российской Федерации, а также учебно-методическое пособие (в соавторстве) и 4 статьи в сборниках материалов международных и всероссийских научно-практических конференций.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, трёх глав, включающих восемь параграфов, заключения, списка использованной литературы (181 источник) и 18 приложений. Текст диссертации содержит 16 таблиц и 5 рисунков. Диссертация изложена на 225 страницах без приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** раскрыта актуальность исследуемой проблемы, обоснован выбор темы, определены объект и предмет, цель и задачи исследования, изложены гипотеза и методы её проверки, раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, а также представлены положения, выносимые на защиту.

В **первой главе** «Теоретико-методологические основы исследования проблемы проектирования форсайт-технологии профессионального развития преподавателей вуза с использованием цифровых ресурсов» были подробно проанализированы и раскрыты результаты анализа объекта научного исследования. В ней также был проведен конструктивно-критический анализ форсайта как методологии конструирования образов будущего, определен его педагогический потенциал и обоснован выбор трёх ключевых методологических подходов к проектированию технологии.

Концепция непрерывного опережающего образования взрослых была рассмотрена в исследовании как интегративный теоретический конструкт. Анализ работ по непрерывному образованию взрослых (С.Я. Батышев, А.П. Владиславлев, А.М. Новиков), по опережающему профессиональному образованию (П.Н. Новиков,

А.И. Субетто), по образовательно-педагогической прогностике (Б.С. Гершунский), по антропологии образования (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев), по трансформативному обучению (Дж. Мезироу), по теории технологических укладов (С.Ю. Глазьев) позволил установить, что данная концепция формируется на пересечении восьми научных подходов: андрагогического, прогностического, опережающего профессионального образования, философско-антропологического, проектно-преобразующего, трансформативного, международной концепции образования на протяжении всей жизни и технико-экономического. Синтез указанных подходов дал возможность выделить пять характеристик опережающего образования: перспективность содержания; субъектность участника; событийность формата; позиционная динамика; технологическая опосредованность цифровыми ресурсами.

Обращение к теории технологических укладов позволило обосновать, что переход к шестому технологическому укладу делает ретроспективную модель повышения квалификации структурно несовместимой с новой технологической парадигмой. Период полураспада профессионального знания сокращается до трех – пяти лет, поэтому компенсаторное восполнение уже выявленных дефицитов в этих условиях не успевает за изменениями. Вследствие этого возникает феномен перманентного устаревания квалификаций. Все вышесказанное привело к введению понятия «двойное опережение». Под ним в исследовании понимается одновременная реализация двух линий опережения в едином педагогическом процессе: преподаватель вуза предвосхищает содержание будущей профессиональной деятельности своих выпускников и в то же время предвосхищает динамику изменения требований к нему самому как к субъекту профессиональной деятельности.

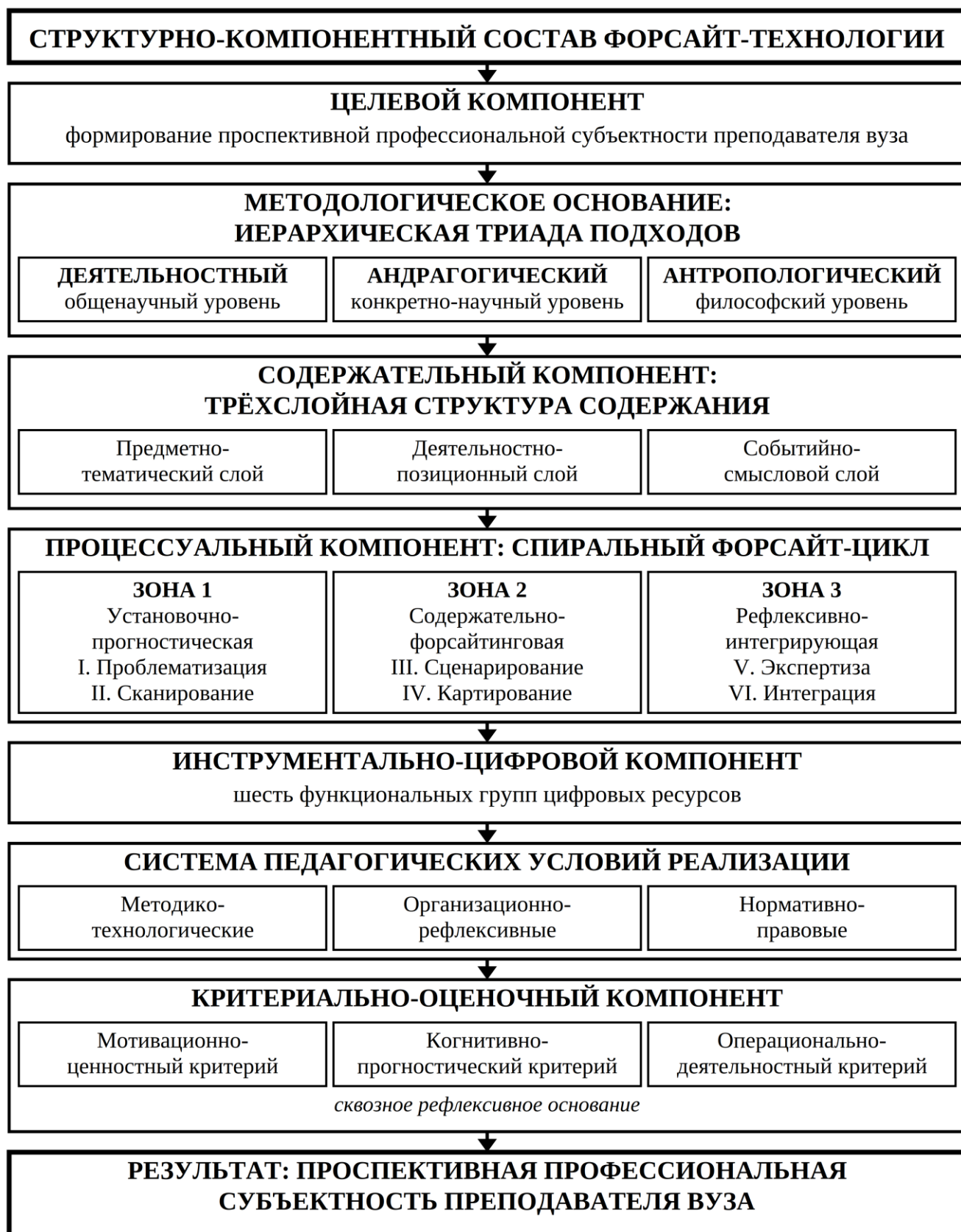
Методологический фундамент проектирования форсайт-технологии составила иерархически упорядоченная триада подходов. Деятельностный подход (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) задает архитектуру технологии. Андрагогический подход (С.И. Змеёв, М.Т. Громкова) определяет требования к ее организации с учетом особенностей взрослого обучающегося. Антропологический подход (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев) обосновывает ценностно-смысловой горизонт форсайт-деятельности. Из данной триады в исследовании были выведены семь проектных требований, которые составили методологическое техническое задание на разработку технологии: совместность деятельности, обеспечивающая выход за пределы индивидуального горизонта видения будущего (Л.С. Выготский); восхождение от абстрактного к конкретному как принцип организации содержания (В.В. Давыдов); мотивационная включенность и интериоризация коллективно выработанных образов будущего (А.Н. Леонтьев); деятельностное присвоение образов будущего через собственную активность субъекта (С.Л. Рубинштейн); трехплановая организация мыследеятельности в планах мышления, коммуникации и действия; трансформативная рефлексия как механизм пересмотра базовых профессиональных допущений; ценностное самоопределение как аксиологическая ориентация форсайт-деятельности (Г.А. Игнатьева). Каждое из указанных требований получает во второй главе конкретизацию в виде педагогических форм, методов и цифровых ресурсов.

В завершение первой главы было обосновано понятие «проспективная профессиональная субъектность преподавателя вуза». ней понимается интегративное качество, которое выражается в способности к осмысленному, деятельному и рефлексивно опосредованному проектированию собственного профессионального будущего. Формирование данного качества определено в исследовании как целевой ориентир форсайт-технологии. Поскольку перспективная профессиональная субъектность преподавателя вуза непосредственному измерению не поддается, в исследовании она операционализирована через понятие форсайт-компетентности как ее деятельностно-практической, диагностируемой формы.

Вторая глава «Проектирование форсайт-технологии профессионального развития преподавателей вуза с использованием цифровых ресурсов» носит проектно-конструкторский характер. В ней дается определение форсайт-технологии, раскрываются ее сущностные признаки и структурно-компонентный состав, обосновывается содержательно-процессуальная модель форсайт-технологии, описывается типология цифровых ресурсов и система обеспечения и педагогического сопровождения технологии.

Разграничение форсайт-технологии со смежными понятиями (форсайт-метод, форсайт-проект, грамотность будущего, образовательная прогностика, педагогическая технология) позволило сформулировать ключевое определение. Под форсайт-технологией профессионального развития преподавателей вуза с использованием цифровых ресурсов в исследовании понимается целостная, научно обоснованная, содержательно и процессуально определенная система форсайт-процедур, андрагогических форматов и цифровых ресурсов, в рамках которой совместная профессиональная деятельность преподавателей направляется на конструирование образов профессионального будущего, проектирование индивидуальной траектории опережающего развития и формирование перспективной профессиональной субъектности преподавателя.

В структуру технологии заложены пять компонентов (Рисунок 1), каждый из которых выполняет свою функцию и является обязательным. Целевой компонент задаёт вектор изменений через иерархию целей, а содержательный определяет, что именно осваивается: методы форсайта и инструменты сценарного моделирования, система профессиональных позиций, смыслы опережающего развития. Процессуальный блок задаёт шестиступенчатый маршрут форсайт-цикла, по мере прохождения которого преподаватель последовательно меняет профессиональные позиции согласно событийно-позиционной методологии. Инструментально-цифровой компонент под задачи каждого шага подбирает нужные цифровые ресурсы, типологизированные по шести группам. Завершает контур критериально-оценочный компонент, который содержит четыре критерия и три уровня, позволяющие замерить прирост показателей. Таким образом, каждый из компонентов форсайт-технологии, выступает неотъемлемым элементом воспроизводимой системы. Отдельно следует обратить внимание, что пять компонентов форсайт-технологии дополнены методологическим основанием, и системой педагогических условий реализации, обозначенных на рисунке 1.



Логика развёртывания компонентов: цель → основание → содержание → процесс → средства → условия → оценка → результат. Пунктирная стрелка — обратная связь: результаты витка становятся отправной точкой нового цикла спирали.

Рисунок 1 – Структурно-компонентный состав форсайт-технологии профессионального развития преподавателей вуза

На основе деятельностного, андрагогического и антропологического подходов разработана содержательно-процессуальная модель форсайт-технологии. Ей задана форма незамкнутой спирали, что отражает цикличность форсайт-цикла, когда итоги предыдущего раунда становятся стартовой позицией для следующего этапа профессионального развития преподавателя. Модель включает три структурных уровня, которые являются опорой содержательно-процессуальной модели.

Пространство деятельности на первом уровне разделено на три зоны: установочно-прогностическая является «подготовительной» и базисной для работы с образами будущего, содержательно-форсайттинговая направлена на непосредственную работу с трендами, сценариями и практическими решениями, рефлексивно-интегрирующая отвечает за осмысление полученных результатов. Важно отметить, что второй уровень содержательно-процессуальной модели образуют шесть последовательных этапов форсайт-цикла: проблематизация, сканирование, сценарирование, картирование, экспертиза и интеграция. Третий уровень модели составляют шесть профессиональных позиций преподавателя, каждая из которых закреплена за определенным этапом: аналитик (проблематизация), исследователь трендов (сканирование), сценарист-проектировщик (сценарирование), стратег-картограф (картирование), эксперт-коммуникатор (экспертиза), рефлексивный практик (интеграция). Перемещаясь по заданному циклу, преподаватель последовательно меняет профессиональные позиции согласно событийно-позиционной методологии, являющейся основой форсайт-цикла.

Содержание каждого этапа было определено в нашем исследовании через сопряжение трех оснований: профессиональной позиции преподавателя, проектного требования первой главы и группы цифровых ресурсов. Так, на этапе проблематизации проводится диагностика исходного уровня форсайт-компетентности и характера установок преподавателя по отношению к будущему, на этапе сканирования выявляются слабые сигналы и генетически исходные противоречия, на этапе сценарирования конструируются альтернативные сценарии развития предметной области и профессии преподавателя, на этапе картирования сценарии переводятся в индивидуальные дорожные карты и прототипы образовательных решений, на этапе экспертизы организуется защита проектных продуктов и взаимное рецензирование, на этапе интеграции осуществляется трехуровневая трансформативная рефлексия и ценностное самоопределение преподавателя.

В центре модели помещен ее целевой ориентир, а именно перспективная профессиональная субъектность преподавателя вуза, наращивание которой и обеспечивается при каждом прохождении полного витка спирали. Следует подчеркнуть, что переход преподавателя на новый виток осуществляется не с исходной позиции, а с уровня, достигнутого по итогам предыдущего цикла, поэтому одна и та же последовательность этапов на каждом витке наполняется новым содержанием и решает более сложные задачи профессионального развития. Таким образом, соблюдая семь проектных требований, достигается автономность разработанной модели (Рисунок 2).

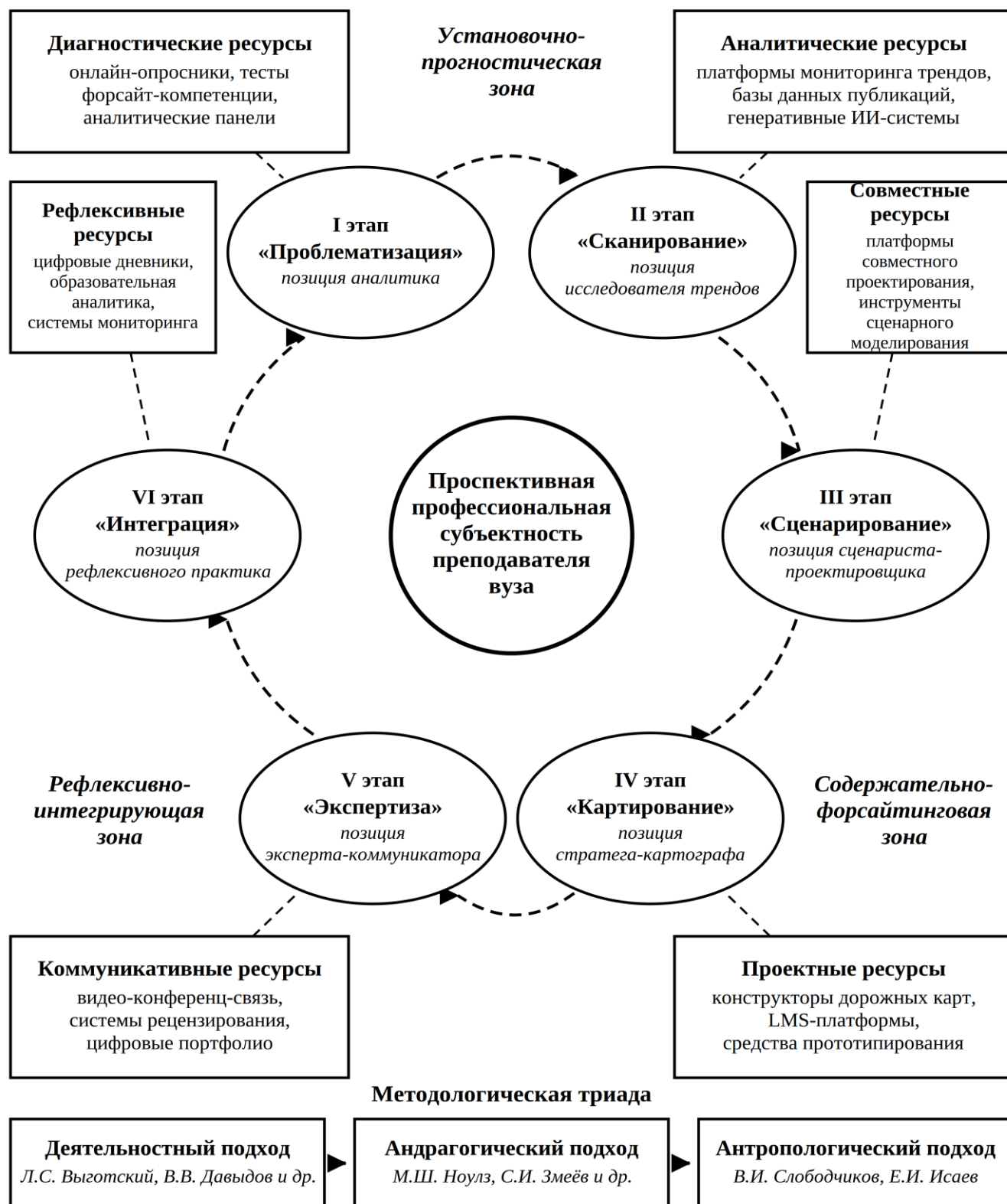


Рисунок 2 – Содержательно-процессуальная модель форсайт-технологии профессионального развития преподавателей вуза с использованием цифровых ресурсов

Цифровую основу модели образуют шесть функциональных групп ресурсов, распределенных по этапам обозначенного форсайт-цикла. В исследовании подробно описаны диагностические, аналитические, совместные, проектные, коммуникативные и рефлексивные цифровые ресурсы, каждый из которых соотносен как с определенной позицией, так и с зоной и этапом форсайт-технологии. За счет этого достигается цикличность и воспроизводимость модели в автономном режиме. Связь между этапами форсайт-цикла, зонами модели, профессиональными позициями преподавателя и группами цифровых ресурсов показана в таблице 1.

Таблица 1 – Соотнесение этапов форсайт-цикла, зон, профессиональных позиций преподавателя и групп цифровых ресурсов

Этап форсайт-цикла	Зона	Позиция преподавателя	Группа цифровых ресурсов
I. Проблематизация	Установочно-прогностическая	Аналитик	Диагностические
II. Сканирование	Установочно-прогностическая	Исследователь трендов	Аналитические
III. Сценарирование	Содержательно-форсайттинговая	Сценарист-проектировщик	Совместные
IV. Картирование	Содержательно-форсайттинговая	Стратег-картограф	Проектные
V. Экспертиза	Рефлексивно-интегрирующая	Эксперт-коммуникатор	Коммуникативные
VI. Интеграция	Рефлексивно-интегрирующая	Рефлексивный практик	Рефлексивные

Система обеспечения и педагогического сопровождения форсайт-технологии состоит из трех блоков:

- *педагогических условий*, сгруппированных по трем направлениям: методико-технологические условия, предусматривающие наличие содержательно-процессуальной модели; организационно-рефлексивные условия, обеспечивающие формирование рефлексивной позиции преподавателя, смену профессиональных позиций, организацию трех типов рефлексии и создание со-бытийной общности участников; нормативно-правовые условия, фиксирующие соответствие технологии профессиональному стандарту;

- *цифровой инфраструктуры*, организованной на трех уровнях: информационно-содержательном, объединяющем базы данных научных публикаций, аналитические платформы, генеративные нейросетевые системы; организационно-управленческом, включающем LMS-платформы, платформы совместной работы, системы видеоконференцсвязи; аналитическом, представленном системами образовательной аналитики, цифровыми портфолио и рефлексивными дневниками;

- *системы педагогического сопровождения*, включающей четыре модуля: фасилитацию форсайт-сессий; экспертное сопровождение проектных продуктов; рефлексивное сопровождение участников; цифровую навигацию в среде ресурсов.

При сопоставлении разработанной технологии со смежными практиками были выделены четыре ключевых отличия. Прежде всего, принципиально меняется роль участников процесса. В рамках государственного и корпоративного форсайта (традиция Б. Мартина, Р. Поппера, Л. Георгиу) экспертные группы привлекаются преимущественно как источник первичных данных, а итоговым продуктом выступает аналитический прогноз, дорожная карта или сценарий для внешнего заказчика. В предлагаемом решении фокус смещен на самого специалиста. Технология носит выраженный педагогический характер, где ее ключевой эффект определяется не прогностической ценностью полученных материалов, а динамикой перспективной профессиональной субъектности непосредственных участников проектирования.

Следующее различие связано с уровнем методической завершенности. Так, программы грамотности будущего формируют первичный опыт взаимодействия с альтернативными сценариями, однако, как правило, реализуются в виде дискретных практик. В них отсутствует сквозной процессуальный каркас, поэтапная привязка цифровых инструментов и четкая система критериев результативности. В разработанной содержательно-процессуальной модели обеспечена технологическая полнота: взаимосвязаны все пять компонентов – от целеполагания до диагностики, что делает предложенную модель воспроизводимой и доступной для независимой оценки и автономного внедрения в разных педагогических условиях.

Стандартные программы повышения квалификации ориентированы на компенсацию уже возникших профессиональных дефицитов, а образовательная прогностика сводится к экстраполяции наличных тенденций, поэтому в обоих случаях сохраняется привязка к прошлому или к линейно продолженному настоящему. Это тот ключевой барьер, который мы ставили целью преодолеть в данном исследовании. В основу разрабатываемой форсайт-технологии были положены конструирование упреждающих образов профессионального будущего и логика двойного опережения, обоснованные в первой главе. Степень детализации этапов форсайт-цикла, профессиональных позиций преподавателя и соотнесенных с ними цифровых ресурсов дает возможность адаптировать и внедрять данную технологию на базе любого вуза для различных категорий преподавателей, что и обеспечивает ее воспроизводимость.

Наконец, обеспечена узкая целевая направленность вместо распространенного формата обобщенных форсайт-сессий для отрасли в целом. Решение базируется на принципах андрагогики с учетом субъектной позиции педагогов, особенности данной целевой группы, их профессионального опыта и вызовов шестого технологического уклада. При этом цифровые ресурсы выведены из статуса вспомогательного сервиса и преобразованы в цельную образовательно-аналитическую среду, поддерживающую непрерывность исследовательского цикла.

Третья глава *«Опытно-экспериментальная работа по апробации форсайт-технологии профессионального развития преподавателей вуза с использованием цифровых ресурсов»* носит экспериментально-апробационный характер. В ней представлена проверка эффективности разработанной форсайт-

технологии профессионального развития преподавателей вуза. Опытнo-экспериментальная работа осуществлялась на базе ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королёва». Общая численность участников опытнo-экспериментальной работы составила 110 преподавателей вуза, которые вошли в контрольную группу (55 человек) и экспериментальную группу (55 человек). Апробация форсайт-технологии проводилась в рамках дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Форсайт-технология и цифровые ресурсы в проектировании опережающего профессионального развития преподавателей вузов» общим объемом 144 академических часа.

Опытнo-экспериментальная работа осуществлялась в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. В состав контрольной и экспериментальной групп вошли преподаватели различных предметных областей, сопоставимые по педагогическому стажу и уровню цифровой подготовки, что обеспечило однородность выборок на старте работы. Диагностика в обеих группах проводилась в одинаковые сроки, с использованием единого комплекса методов и общей шкалы оценки, включающей критический, допустимый и оптимальный уровни сформированности форсайт-компетентности преподавателя вуза. Единственное различие между контрольной и экспериментальной группами состояло в том, что разработанная форсайт-технология применялась в экспериментальной группе и не применялась в контрольной. Указанное обстоятельство и дало нам основания трактовать выявленные на контрольном этапе различия как следствие целенаправленного педагогического воздействия, осуществленного средствами форсайт-технологии.

Для оценки результативности форсайт-технологии в нашем исследовании был разработан диагностический инструментарий, который воспроизводит трехкомпонентную структуру форсайт-компетентности преподавателя вуза. Мотивационно-ценностный компонент форсайт-компетентности (Smц) изучался с помощью опросника А.А. Реана и В.А. Якунина в модификации Н.Ц. Бадмаевой, а также авторских анкет, что дало возможность выявить характер профессиональных установок преподавателя по отношению к будущему, то есть определить, являются данные установки ретроспективными, адаптивными или перспективными. Когнитивно-прогностический компонент (Skп) оценивался посредством тестовых заданий и экспертной оценки сценарных моделей, разработанных участниками. Операционально-деятельностный компонент (Sод) определялся по экспертным картам проектных продуктов, данным включенного наблюдения и результатам анализа цифровых следов форсайт-деятельности участников. Интегральный показатель форсайт-компетентности (Синт) вычислялся как среднее арифметическое покомпонентных значений.

Дополнительная профессиональная программа повышения квалификации имеет модульную структуру, при этом каждый модуль программы соответствует одной из зон содержательно-процессуальной модели форсайт-технологии. Формами контроля по модулям программы явились продукты форсайт-деятельности преподавателей: аналитический обзор трендов; сценарная матрица; индивидуальная дорожная карта; прототип образовательной инновации.

Результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы, полученные с помощью разработанного диагностического инструментария и данных статистической обработки (критерий Манна – Уитни, $p > 0,05$), показали, что данные экспериментальной группы и контрольной группы близки по своему количественному значению и вполне сопоставимы: по интегральному показателю число участников с критическим уровнем составило 25% в контрольной группе и 26% в экспериментальной, с допустимым уровнем 62% и 61%, с оптимальным уровнем 13% и 13% соответственно. В обеих группах преобладали допустимый и критический уровни сформированности форсайт-компетентности преподавателя вуза, а также адаптивная установка по отношению к профессиональному будущему. Наибольшие затруднения у участников обеих групп вызвал когнитивно-прогностический компонент, где критический уровень показали 42,2% преподавателей контрольной группы и 42,9% преподавателей экспериментальной группы, что говорит о слабой сформированности сценарного мышления и навыков работы с образами будущего. Расчет коэффициента ранговой корреляции Спирмена выявил между компонентами форсайт-компетентности взаимосвязи различной силы: от слабой ($r = 0,173$ и $r = 0,287$) до умеренной ($r = 0,412$), что подтвердило целостность разработанной диагностической структуры.

Итоговая диагностика зафиксировала статистически достоверные изменения только в экспериментальной группе, в контрольной группе динамика носила случайный характер. Число преподавателей с оптимальным уровнем возросло по всем трем компонентам форсайт-компетентности: по мотивационно-ценностному ($S_{мц}$) с 13,1% до 52,7%, по когнитивно-прогностическому ($S_{кп}$) с 6,6% до 58,2%, по операционально-деятельностному ($S_{од}$) с 15,4% до 56,4%. Интегральный показатель ($S_{инт}$) составил 54,5% против 20,0% в контрольной группе. Сравнение групп на контрольном срезе обнаруживает устойчивый разрыв в пользу экспериментальной группы: по оптимальному уровню показателя выше в 2–3 раза по каждому компоненту ($S_{мц}$: 52,7% против 16,4%; $S_{кп}$: 58,2% против 18,2%; $S_{од}$: 56,4% против 24,5%) (Таблица 2).

Таблица 2 – Итоговые результаты диагностики уровня сформированности форсайт-компетенции преподавателей

Показатель	КГ, %			ЭГ, %		
	Крит.	Доп.	Опт.	Крит.	Доп.	Опт.
$S_{мц}$	16,4	67,3	16,4	10,9	36,4	52,7
$S_{кп}$	33,6	48,2	18,2	10,9	30,9	58,2
$S_{од}$	27,3	48,2	24,5	9,1	34,5	56,4
$S_{инт}$	13,6	66,3	20,0	9,1	36,4	54,5

Одновременная убыль доли участников с критическим уровнем подтверждает фронтальный сдвиг всего распределения, исключая гипотезу о выборочном росте отдельных сильных педагогов. Тот факт, что характер корреляционных связей остался прежним при возросших абсолютных

значениях, служит эмпирическим подтверждением целостности формируемой форсайт-компетентности (Рисунок 3).

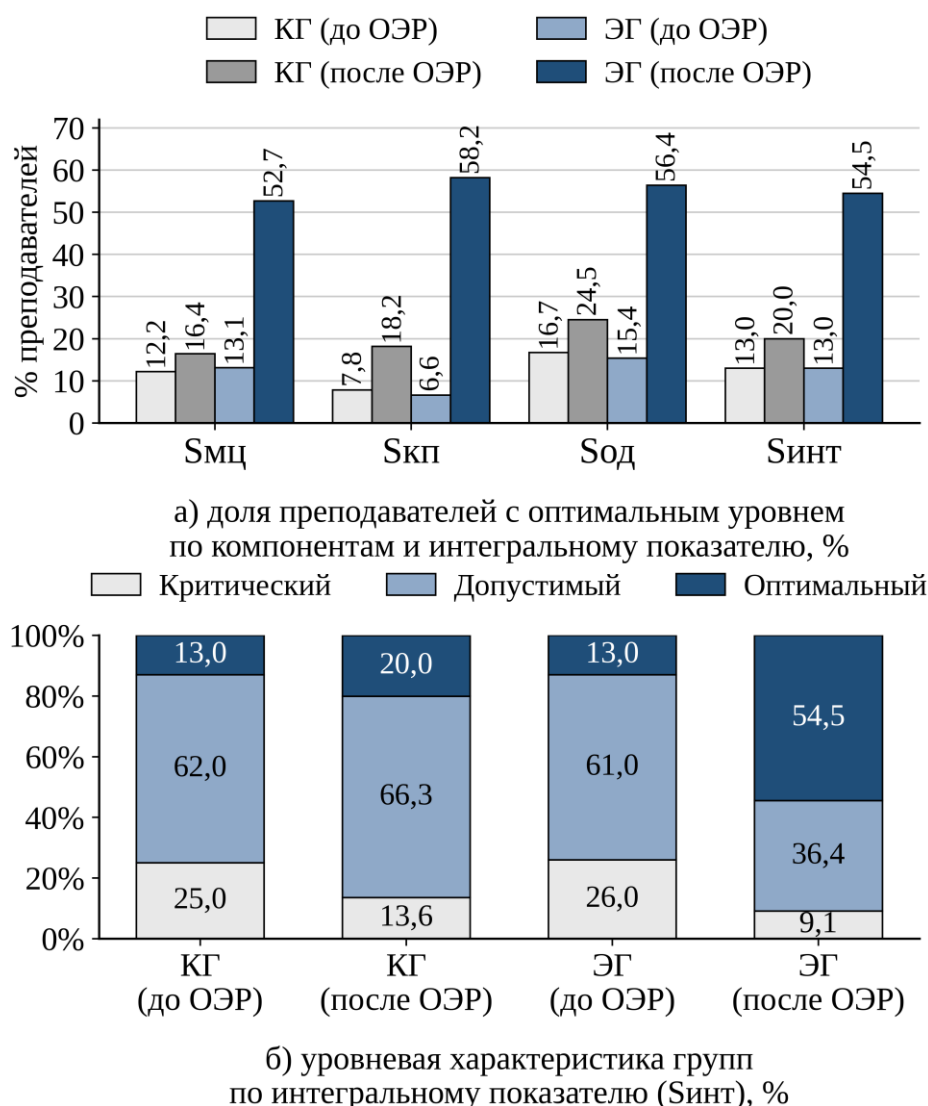


Рисунок 3 – Динамика сформированности форсайт-компетенции преподавателей контрольной (КГ) и экспериментальной (ЭГ) групп до и после опытно-экспериментальной работы

Таким образом, опытно-экспериментальная работа подтвердила гипотезу и репрезентует описанную технологию как методологически верифицированную и практически воспроизводимую. Все вышесказанное позволяет утверждать, что реализация форсайт-технологии дает возможность достигать более высоких результатов формирования форсайт-компетентности преподавателей вуза.

В заключении диссертации подведены итоги проведенного исследования, сформулированы основные обобщения и выводы по каждой из поставленных задач, дана оценка выдвинутой гипотезы и теоретических положений, вынесенных на защиту, а также определены перспективные направления дальнейшего научного поиска и развития полученных результатов в практике дополнительного профессионального образования преподавателей вуза.

ОСНОВНЫЕ ВЫВОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

1. Концепция непрерывного опережающего образования взрослых обоснована как интегративная платформа проектирования форсайт-технологии на основе триады деятельностного, андрагогического и антропологического подходов; введено понятие «двойного опережения».

2. Форсайт-технология охарактеризована как педагогическая технология нового типа с четырьмя сущностными признаками; введено понятие «перспективная профессиональная субъектность преподавателя вуза».

3. Разработана спиральная ситуационно-позиционная модель (три зоны, шесть этапов форсайт-цикла, шесть профессиональных позиций), реализующая семь проектных требований.

4. Обоснованы типология цифровых ресурсов из шести функциональных групп и система педагогического сопровождения технологии.

5. Опытнo-экспериментальная апробация подтвердила эффективность технологии: доля преподавателей экспериментальной группы с оптимальным уровнем по интегральному показателю выросла с 13% до 54,5% при отсутствии исходных различий групп ($p > 0,05$); гипотеза подтверждена, задачи решены.

Перспективы исследования связаны с разработкой отраслевых модификаций технологии, институциональных моделей её встраивания в стратегическое развитие университета, изучением лонгитюдных эффектов и созданием специализированных цифровых платформ.

Основные положения и результаты диссертационного исследования отражены в следующих публикациях:

Статьи в изданиях, рекомендованных ВАК РФ

1. Соколова, А.С. Базовые модели педагогического проектирования дистанционных образовательных программ: ADDIE, ASSURE, SAM / А.С. Соколова // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13, № 10-1. – С. 414-422. – DOI 10.34670/AR.2023.91.32.039. (0,56 п.л.)

2. Соколова, А.С. Педагогические условия формирования компетенции проектирования дистанционных образовательных программ / А.С. Соколова, В.В. Левченко // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 4. – С. 276–281. (0,37 п.л. / 0,18 п.л.)

3. Соколова, А.С. Реализация образовательной программы «Методы управления учебной деятельностью студентов в новых образовательных условиях» по совершенствованию проекторочной компетенции педагогов / А.С. Соколова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-1. – С. 336–339. (0,25 п.л.)

4. Соколова, А.С. Реализация принципа «обучение через моделирование» при совершенствовании проекторочной компетенции педагогов в условиях реализации дистанционных образовательных программ / А.С. Соколова // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные науки. – 2025. – № 1. – С. 180–187. (0,5 п.л.)

5. Соколова, А.С. Конкретизация методико-технологических и нормативно-правовых условий совершенствования проектно-цифровой

компетентности преподавателей / **А.С. Соколова**, В.В. Левченко // Вестник педагогических наук. – 2025. – № 6. – С. 86–93. (0,5 п.л. / 0,25 п.л.)

6. Соколова, А.С. Матрица проектировочной компетенции преподавателя в условиях цифровизации и разработки дистанционных образовательных программ / **А.С. Соколова**, В.В. Левченко // Глобальный научный потенциал. – 2025. – № 4 (169). – С. 276–280. – EDN BKQXZZ. (0,31 п.л. / 0,15 п.л.)

7. Соколова, А.С. Формирование проектно-технологической деятельности преподавателей вузов на основе нейродидактического подхода / А.С. Соколова // Нижегородское образование. – 2025. – № 3. – С. 122–135. (0,87 п.л.)

8. Соколова, А.С. Форсайт-технология профессионального развития преподавателей вуза: методологическое основание и цифровой инструментарий / А.С. Соколова // Современное педагогическое образование. – 2026. – № 3. – С. 125–127. (0,18 п.л.)

9. Соколова, А.С. Форсайт-технология профессионального развития преподавателей вуза: опыт проектирования и реализации на основе цифровых ресурсов / **А.С. Соколова**, В.В. Левченко // Глобальный научный потенциал. – 2026. – № 3-1 (180). – С. 229–232. (0,25 п.л. / 0,12 п.л.)

Учебно-методические пособия

10. Соколова, А.С. Формирование проектно-технологической деятельности преподавателей вузов на основе нейродидактического подхода: учебно-методическое пособие / **А.С. Соколова**, В.В. Левченко. – М.: Триумф, 2025. – 65 с. (4,06 п.л. / 2,03 п.л.)

Научные статьи, материалы научно-практических конференций

11. Соколова, А.С. К вопросу о трансформации педагогического проектирования / А.С. Соколова // Педагогика современности. – 2024. – № 1-2 (28). – С. 37–39. (0,18 п.л.)

12. Соколова, А.С. Нормативно-правовые основы реализации технологий электронного обучения в Российской Федерации / А.С. Соколова // Правовые аспекты управления образованием и наукой: материалы Всероссийского научно-методического круглого стола. – Липецк, 2024. – С. 125–128. (0,25 п.л.)

13. Соколова, А.С. Проектирование дистанционных образовательных программ через призму развития проектировочной компетенции педагога в цифровую эпоху / А.С. Соколова // Современные тенденции развития науки и мирового сообщества в эпоху цифровизации: материалы XXXII Международной научно-практической конференции. – Москва, 2025. – С. 30–34. (0,31 п.л.)

14. Соколова, А.С. Форсайт-технология профессионального развития преподавателей вузов с использованием цифровых ресурсов / А.С. Соколова // Уральские научные чтения: сборник статей и тезисов Национальной (Всероссийской) научно-практической конференции с международным участием. – Уфа, 2026. – С. 161–174. (0,87 п.л.)