



Известия Балтийской государственной академии
рыбопромышленного флота. 2026. № 2(76). С. 38–46

Научная статья

УДК 378.147:005.96

Doi:10.46845/2071-5331-2026-2-76-38-46

Педагогическая позиция преподавателя высшей школы в аспекте реализации социально значимых проектов в техническом вузе

Марина Алексеевна Захарян

Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет,

Москва, Россия

morjenka-z@mail.ru

Аннотация. Анализируется педагогическая позиция преподавателя высшей школы; поднимаются актуальные вопросы в контексте выполнения социально значимых проектов в техническом университете в рамках инициативы «Обучение служением», которая реализуется в Российских вузах с 2023 г. Опыт Московского автомобильно-дорожного технического университета (МАДИ) показал, что ключевая роль преподавателя – наставник и куратор, обеспечивающий не только организационное сопровождение проекта, но и способствующий развитию у студентов критического мышления, коммуникативных умений и рефлексии. Обоснована перспектива использования социально значимых проектов в качестве эффективной платформы для формирования новой педагогической модели преподавателя технической школы, направленной на развитие социальной ответственности будущих инженеров.

Ключевые слова: педагогическая позиция, технический вуз, социально значимые проекты, инженерная подготовка, универсальные компетенции, ценностные ориентиры, рефлексивные способности, инициатива «Обучение служением», гуманизация и гуманитаризация инженерного образования, интеграция социальных и гуманитарных компонентов, социальные последствия инженерных решений, заинтересованные лица проекта

Для цитирования: Захарян, М. А. Педагогическая позиция преподавателя высшей школы в аспекте реализации социально значимых проектов в техническом вузе // Известия Балтийской государственной академии рыбопромышленного флота. – 2026. – № 2(76). – С. 38–46.

Введение. Современная российская система высшего технического образования функционирует наряду с Законом об образовании в рамках следующих ключевых регуляторов: Федеральных государственных стандартов высшего образования поколения 3++ (ФГОС ВО 3++), определяющих требования к результатам освоения образовательных программ, и Программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030», государственной инициативы, направленной на развитие университетов как центров научно-технологического и социально-экономического прогресса. В условиях внедрения искусственного интеллекта и активных инновационных процессов во все сферы жизни, в том числе, образования, происходит трансформация образовательных моделей высшей школы.

Это вызывает необходимость переосмысления роли педагога в вузе и адаптации педагогической позиции к новым требованиям, обусловленным переходом на модернизированные формы и стандарты высшего образования. Особое значение в этом контексте приобретает роль преподавателя технической школы как фактора гуманизации и гуманитаризации инженерного образования. Его деятельность способствует интеграции социальных и гуманитарных компонентов в проектную деятельность, также формированию у обучающихся научного мировоззрения и целостного профессионально-личностного подхода к решению актуальных проблем, связанных с направлением будущей профессиональной деятельности.

В Федеральном государственном стандарте высшего образования поколения 3++ (ФГОС ВО 3++) произошло концептуальное обновление: термин «общекультурные компетенции» (ОК) заменён на «универсальные компетенции» (УК) [1]. При этом, как справедливо отмечает

В. Д. Васильева, «универсальные компетенции в ФГОС ВО 3++ остаются по-прежнему общекультурными, соотносятся с показателями общей культуры человека» [2].

Сравнительный анализ общекультурных компетенций ФГОС ВО поколения 3+ и универсальных компетенций, указанных в ФГОС ВО поколения 3++, демонстрирует значительное развитие и уточнение профессиональных требований. Налицо переход от мировоззренческих установок, которые прежде были основой общей образовательной стратегии, к развитию инструментально-аналитических умений, направленных на практическое применение новых знаний и принятие обоснованных решений в профессиональной деятельности.

Аналогичным образом происходит сдвиг в коммуникативной сфере: если ранее акцент делался на общей коммуникации как универсальном явлении, то в обновлённых компетенциях происходит ориентация на профессионально значимые формы коммуникации, обеспечивающие эффективное взаимодействие в профессиональной среде.

Кроме того, в области командной работы наблюдается переход от общей способности работать в коллективе к формированию активной и ответственной роли каждого участника команды, что подразумевает не просто участие, а инициативность и лидерство в рамках групповых процессов. Важные изменения затрагивают и умения самоорганизации: от базовых навыков поддержания личной дисциплины стандарты смещаются к стратегическому планированию карьерного и профессионального роста, что подчёркивает необходимость долгосрочного и осознанного подхода к развитию.

Интересно отметить, что в инженерных направлениях подготовки термин «гибкие навыки» официально не закреплён, однако фигурирует перечень универсальных компетенций, которые частично коррелируют со списком «гибких навыков».

Программа «Приоритет 2030» декларирует формирование к 2030 году «более 100 прогрессивных университетов – центров научно-технологического и социально-экономического развития страны» [3].

В контексте инженерной подготовки это предполагает развитие критического мышления, инновационного потенциала, готовности к решению нестандартных задач; формирование ответственности за социальные последствия инженерных решений; развитие межкультурной коммуникации, глобального мышления, адаптивности; развитие проектных компетенций, командной работы. Цели, поставленные Программой 2030 направлены на внедрение проектно-ориентированного обучения; создание междисциплинарных образовательных модулей; развитие экосистемы наставничества. «Образовательные программы будут направлены на оперативное устранение дефицитов в профессиональных компетенциях по запросу индустрии, развитие перспективных направлений» [3].

В то же время, наблюдается некоторое противоречие между направленностью обучения на формирование навыков инженерной деятельности и необходимостью воспитания социально ориентированной личности. Так, например, социальная ответственность не выделена в ФГОС 3++ как отдельная компетенция, но она косвенно отражена в универсальных компетенциях.

В частности, компетенция УК-2, связанная с выбором решений с учётом правовых норм, отражает правовую и этическую ответственность за профессиональные решения; компетенция УК-5, связанная с межкультурным разнообразием в социально-историческом контексте, отражает понимание социальных последствий инженерной деятельности в разных культурах; создание безопасных условий жизнедеятельности (УК-8) в контексте инженерных направлений предполагает ответственность за безопасность людей и окружающей среды.

Таким образом, несмотря на отсутствие выделенной компетенции социальной ответственности, соответствующие аспекты интегрируются в систему универсальных компетенций, что указывает на стремление ФГОС учитывать социально-этические и экологические требования профессиональной деятельности.

Особый интерес представляет исследование А. П. Исаева и Л. В. Плотникова, которое выявило существенные расхождения в оценках значимости мягких навыков между разными группами заинтересованных лиц [4]. Согласно проведённому исследованию, представители промышленных предприятий (особенно руководители) в целом более высоко оценивают значимость мягких навыков по сравнению с преподавателями и студентами.



Авторами выделены и оценены следующие мягкие навыки молодых инженеров для успешной работы в первые годы профессиональной карьеры: способность адаптироваться; способность ко взаимодействию и командной работе; гибкость и креативность мышления; открытость новому; саморазвитие и самообучение; организованность и ответственность; саморегуляция и самоконтроль; активность в стремлении к достижениям [4].

Разрыв между акцентом на технологические компетенции и важностью развития социальной ответственности успешно преодолевается за счёт реализации инициативы «Обучение служением». Эта инициатива ориентирована на решение социально значимых проблем через проектную деятельность студентов, которая при этом сохраняет свою профессиональную специфику. Программа призвана стимулировать профессиональную мотивацию обучающихся, способствуя формированию их ценностных ориентиров и повышая уровень осознания их собственной социальной роли в современном обществе.

Реализация проектных инициатив становится важным фактором развития социального сознания и профессиональной ответственности студентов, активно поддерживая процессы модернизации высшего образования в российских университетах. Инициатива «Обучение служением» помогает подготовить студентов к вызовам современности, расширяя их когнитивные горизонты и формируя личностные качества для эффективного взаимодействия в условиях динамично развивающейся социокультурной среды. Особую специфику приобретает осуществление подобных проектов в технических вузах, где профессиональная направленность пересекается с социальной значимостью деятельности [5].

«Процесс реализации проектов в рамках обучения служением в техническом университете способствует созданию благоприятных условий для формирования профессиональных компетенций современного инженера. Социальный заказ выступает в этом случае системообразующим фактором, определяющим цель и ожидаемый конечный результат.

Реализация социально значимых проектов создаёт благоприятные условия для гуманизации и гуманитаризации инженерного образования, способствуя формированию личности будущего инженера, обладающего высоким уровнем общей, профессиональной и экологической культуры, способного влиять на экологическую, производственную и социальную сферы региона».

Решение проблемных вопросов, связанных с областью будущей профессиональной деятельности, предоставляет студентам уникальную возможность приобретения знаний и навыков, соответствующих образовательной программе, что способствует развитию коммуникативных навыков, умений анализировать результаты собственной деятельности, а также формированию и развитию индивидуально-личностных характеристик всех участников инициативы.

Сотрудничество представителей партнёрских организаций университета, преподавателей и студентов несёт безусловную пользу всем участникам процесса: заказчикам, студентам и самим преподавателям, которые помимо интеллектуального вклада, инвестируют своё время и энергию. В результате реализации совместных проектов, помимо удовлетворения от достигнутых результатов, происходит расширение профессионального кругозора, формируются новые идеи и подходы к осуществлению профессиональной деятельности, а также возрастает уровень осознания значимости и ценности собственной профессиональной роли.

Совместная деятельность, основанная на принципах взаимного уважения, доверия, взаимопомощи и поддержки, способствует возникновению синергетического эффекта и формированию у студентов эффективной модели будущего профессионального взаимодействия.

Учитывая вышеизложенное, следует подчеркнуть, что реализация проектов, ориентированных на профессиональную сферу будущей деятельности, сопряжена с рядом специфических вызовов и трудностей, с которыми сталкивается преподаватель высшей школы. Эти сложности проявляются как на этапе организации процесса, так и в ходе взаимодействия между всеми участниками проекта. Для эффективного решения возникающих задач преподавателю в роли руководителя, наставника и координатора, необходим высокий уровень профессиональной, психолого-педагогической, методологической компетентности, а также развитый набор определённых индивидуально-личностных качеств.

Анализ указанных аспектов способствует углубленному пониманию особенностей педагогической позиции преподавателя высшей школы в условиях реализации проектных инициатив, что позволит выявить ключевые компетенции, необходимые для эффективного руководства проектами, определить потенциальные барьеры и разработать стратегические подходы к их преодолению.

В более широком смысле, исследование педагогической позиции преподавателя университета позволит сформировать основу для определения приоритетных направлений профессионального и психолого-педагогического развития преподавателей высшей технической школы, разработать программы направленные на повышение уровня адаптивности преподавателей к современным требованиям образовательной среды, что в свою очередь, обеспечит более успешную реализацию учебно-исследовательских проектов и социально-значимых инициатив студентами.

Теоретико-методологические основания педагогической позиции преподавателя высшей школы. Система высшего образования в России находится под влиянием идей, которые были сформулированы в работах отечественных и зарубежных теоретиков и практиков педагогики профессионального образования: А. А. Вербицкого, В. А. Сластенина, М. Н. Скаткина, С. Г. Вершловского, И. Я. Лернера, М. Т. Громковой, И. А. Колесниковой, В. П. Беспалько, Ю. С. Брановского, Б. С. Гершунского, Г. К. Селевко, Б. П. Есипова, Дж. Дьюи, Г. Кершенштейнера, К. Роджерса, Э. Вебера и др. Проблема педагогической позиции преподавателя была и остаётся особо актуальной во все времена. Это фундаментальная категория педагогической науки, интегрирующая аксиологические, гносеологические и праксеологические основания профессиональной деятельности. Позиция преподавателя высшей школы в работах исследователей рассматривается как многоаспектная, включающая роль педагога, исследователя, наставника, координатора учебного процесса.

В ряде научных трудов (Г. С. Абрамова, Э. Ф. Зеер, Е. П. Белозерцев, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов и др.) профессиональная педагогическая позиция рассматривается как важный индикатор профессионального развития личности и ключевая характеристика, определяющая выбор субъектом своего пути. В учебном пособии «Педагогика» [6] под редакцией В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева и Е. Н. Шиянова педагогическая позиция определяется как ядро профессионального самосознания, в котором проявляется личность педагога, характер его социальной ориентации и тип гражданского поведения.

Сластенин В. А. выделяет следующие структурные компоненты педагогической позиции преподавателя: ценностно-смысловой, предполагающий осознание гуманистической миссии образования и признание ценности студента как субъекта развития; когнитивный, включающий систему профессиональных знаний, методологическую культуру, рефлексивные способности; деятельностный, определяющий готовность к проектированию образовательных траекторий, инновационной активности; коммуникативный, включающий способность к диалогическому взаимодействию, педагогический такт, развитый эмоциональный интеллект.

В исследованиях В. П. Бердерхановой, Е. П. Белозерцева, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой профессиональная позиция преподавателя рассматривается как результат его педагогической деятельности и как специфическое личностное образование [7]. В ряде научных трудов (С. Г. Вершловский, В. И. Загвязинский, И. А. Колесникова, А. К. Маркова, В. Д. Шадриков) педагогическая позиция преподавателя рассматривается как неотъемлемая часть профессиональной компетентности.

В исследованиях Е. В. Бондаревской, Т. Ф. Белоусовой, Л. И. Гриценко и др.) педагогическая позиция преподавателя рассматривается как часть педагогической культуры. Л. М. Митина определяет стратегический подход к профессиональному развитию и предлагает дифференцировать два типа профессионального пути педагога, коррелирующих с типами позиций: педагог-функционер (направлен на формальное выполнение обязанностей и ориентацию на внешние стандарты) и педагог-профессионал (проявляет ценностное отношение к деятельности, инновационную активность, имеет авторскую позицию) [8].

В теории знаково-контекстного обучения А. А. Вербицкого [9] педагогическая позиция преподавателя вуза преломляется через призму трансформации учебной деятельности в профессионально-значимый контекст. С точки зрения автора позиция преподавателя формируется в процессе моделирования профессиональных ситуаций; субъектность педагога проявляется в его способности проектировать образовательную среду, адекватную требованиям будущей профессиональной деятельности студентов; контекстное обучение требует от преподавателя позиции фасилитатора профессионального становления, а не транслятора знаний.

Концептуальный взгляд М. Т. Громковой в разработку проблемы педагогической позиции преподавателя вуза представляет собой синтез антропологического, аксиологического и деятельностного подходов. Громкова М. Т. интегрирует антропологический, аксиологический



и деятельностный подходы в понимании профессиональной позиции преподавателя; обосновывает специфику работы со взрослыми обучающимися через андрагогическую парадигму; предлагает практический инструментарий для рефлексивного развития педагогической позиции; актуализирует этические критерии («любовь», «совесть», «разум») как основания профессионального взаимодействия. Исследуя педагогическую позицию преподавателя в профессиональном образовании, М. Т. Громкова [10, с. 348] предлагает оттолкнуться «от аксиомы: каждый из нас сочетает в себе идеальное и реальное, духовное и материальное, сознание и бытие в их неразрывном взаимопроникновении».

Континуум материального и духовного, провозглашённый синергетикой, в отличие от их противоположности отвергает надуманное деление мировоззрений на идеалистическое и материалистическое. Признание равной значимости духовного и материального приближает внутреннее состояние к гармонии, а их непрерывное проникновение позволяет распространить закономерности материального на духовное и духовного на материальное. Если материя – плотный дух, а дух – тонкая материя, как утверждает современная биоэнергоинформатика, то степень проникновения есть осознание реального и реализация осознанного, из которых и складывается изменение внутреннего образа – образование».

Следуя модели образования, предложенной М. Т. Громковой, реализация социально значимых проектов в высшей школе при определённых условиях позволяет всем участникам инициативы (студентам, преподавателям, представителям партнёрских организаций университета) осознать себя, а именно, свои способности, возможности, потребности, личностные ограничения и т. д.; окружающую реальность, именно с точки зрения объективной ситуации; а также осознать взаимосвязь личностного и социального аспектов, а именно, взаимовлияние личностного и социального аспектов, их взаимозависимость и взаимообусловленность.

Это значит, что каждый из участников может при желании изменить и себя, и ситуацию; установить собственную степень свободы, которая позволит положительно повлиять на реальную социальную проблему – адаптироваться ко внешним условиям, выявить ресурсы и возможности повлиять на них и найти наиболее эффективное решение социально значимой проблемы.

«Только убеждения преподавателя позволят ему (или не позволят) проявить их в педагогическом действии, создавая (или не создавая) атмосферу гуманизма, доброты, красоты, свободы, творчества, т. е. духовности. Убеждения политические и правовые, моральные и религиозные, научные, эстетические и другие придают определённую окраску убеждениям профессиональным, среди которых главное – понимание собственных функций, т. е. педагогическая позиция. Педагогическая позиция (видение собственного места) преподавателя предопределяет характер взаимодействия в педагогическом процессе, технологию формирования целей, освоения содержания, овладения методом» [10, с. 350].

Громкова М. Т. подчёркивает важность рефлексии как способности педагога анализировать свои мысли, действия и убеждения, что обеспечивает сознательное формирование позиции педагога и её совершенствование в образовательном процессе. Именно рефлексивная система ценностных ориентиров, мотивов и убеждений педагога формирует его профессиональное поведение и взаимодействие со студентами, т. е. определяет его педагогическую позицию. Стратегическую роль педагогической позиции как фактора качества высшего образования определяет следующий тезис М. Т. Громковой «Меняя позиции, мы меняем модели и технологии образовательного процесса» [11].

Анализ структуры сознания преподавателя согласно М. Т. Громковой в контексте выполнения социально значимых проектов в техническом университете. Согласно М. Т. Громковой, педагогическая позиция проявляется через сознание жизненного опыта, структурированного в три взаимосвязанные системы: систему потребностей («хочу»), определяющей мотивацию, цели, самоопределение; систему норм («надо»), определяющей содержание, критерии, обучение; систему способностей («могу»), в соответствии с которой определяются методы, способы деятельности, развитие [12]. Механизмом развития сознания преподавателя является система саморегуляции: «Приводи в соответствие потребности, нормы, способности; регулируй – что-то уменьшить, что-то увеличить, от чего-то избавиться, что-то приобрести в собственном сознании. Это и есть саморегуляция» [12].

Ниже раскрывается каждый компонент структуры сознания применительно к специфике преподавателя технического вуза, реализующего социально значимые проекты.

Компонент 1: «Желание» – система потребностей, выступающая в качестве мотивационной основы социальной миссии. «Система потребностей – это наши «хочу», это нужда в чём-либо, ощущение недостаточности... Можно их поделить на духовные и материальные. Признание ценности первых позволяет подняться над обыденным, ощутить свободу, творчество, любовь» [12]. В рамках социальной деятельности в контексте деятельности преподавателей технического вуза целесообразно рассмотреть различные уровни потребностей, их содержательную характеристику, а также показатели их проявления.

Материальный уровень потребностей характеризуется стремлением к карьерному росту, получению грантового финансирования, увеличению публикационной активности. Индикаторами данной потребности выступают участие в конкурсах на получение грантов; оформление патентов; повышение квалификации и специализации.

Профессиональный уровень потребностей проявляется в стремлении к реализации инженерной экспертизы, внедрению научных и технических разработок, стремлению к признанию в профессиональном сообществе. Соответствующие индикаторы включают руководство прикладными проектами; активное участие в конференциях; экспертную деятельность.

Социально-ориентированный уровень потребностей отражает стремление к решению актуальных социально значимых проблем через применение инженерных решений. Примерами проявления являются выбор тематики проектов, связанных с экологией, инклюзией, устойчивым развитием.

Духовно-ценностный уровень потребностей характеризуется реализацией гуманистической миссии образования и воспитанием социально ответственного инженера. Индикаторами данной потребности является акцент на этическую рефлексию в проектах; наставничество; формирование ценностных ориентиров у студентов.

Норма по Громковой М. Т. определяется «стремлением к разумному сочетанию» [12] материальных и духовных потребностей. Процесс развития мотивации желания («хочу») в контексте реализации социальной миссии можно структурировать по следующим этапам, каждый из которых отражает прогрессивное развитие внутреннего личностного и профессионального позиционирования участников.

Этап стихийного интереса – инициирующий момент, характеризующийся поверхностным спонтанным желанием опробовать социальный проект как новую форму профессиональной деятельности. На данном этапе мотивирующее начало обусловлено любопытством и внешней заинтересованностью, без глубокого осмысления целей и ценностных оснований.

Этап осознанной потребности – формирование осознания необходимости и важности участия в социальных проектах, связанного с внутренним убеждением в значимости данной деятельности. Индикаторами данного этапа являются проявление мотивированного вовлечения студентов и преподавателей в работу над социально значимыми задачами, а также развитие понимания ценностных аспектов социального служения.

Этап ценностной интериоризации – становление внутреннего ценностного отношения к социальной деятельности, которое проявляется в осознании собственной роли и ответственности за причастность к формированию социальной ответственности у студентов. На этом этапе внутриличностные мотивы начинают интегрироваться в систему личных убеждений.

Этап профессиональной идентичности – формирование устойчивого восприятия миссии как наставника и куратора социальных изменений. Этот этап характеризуется осознанием профессиональной роли, связанной с воспитанием социальной ответственности и развитием гражданской позиции у студентов. Индикаторы включают активное участие преподавателя в социальных инициативах, их пропаганду и развитие системы ценностных ориентиров, связанных с социальной миссией.

Компонент 2: «Надо» – система норм как фундамент профессиональных стандартов и социальных обязательств. С точки зрения М. Т. Громковой «Система норм – это наши представления о том, что «должно быть», «надо», «нельзя» ... Можно провести их классификацию на внутренние (свои) и внешние (чужие), а можно на политические, правовые, моральные и т. д.» [12]. Понятие системы норм представляет собой совокупность установленных требований и правил, регулирующих поведение профессионалов в различных сферах деятельности. Система норм является выражением социальных ожиданий, этических стандартов и правовых требований, закреплённых в нормативных документах и внутренней убеждённости личности.



В рамках профессиональной деятельности преподавателей технического вуза данная система выступает в виде иерархической структуры, которая обеспечивает согласованность и устойчивость поведения в соответствии с требованиями государства, вуза и личных профессиональных убеждений.

Мегауровень – уровень государства:

- ФГОС ВО 3++ (УК-2, УК-3, УК-5, УК-8);
- «Программа «Приоритет 2030» (ориентация на социальную значимость и ответственность);
- профессиональные стандарты инженера.

Макроуровень – уровень вуза:

- положения о проектной деятельности;
- критерии оценки социально значимых проектов;
- требования к оформлению и защите проектов.

Микроуровень – внутренние профессиональные убеждения преподавателя:

- личные профессиональные ценности, убеждения, этические ориентиры, формирующие внутреннюю мотивацию и ответственность.

Для минимизации дисбаланса и повышению устойчивости внедрения новых форм и стандартов Громкова М. Т. предлагает использовать механизм «обеспечения места и устойчивости» новых норм через модульное структурирование содержания и дозированную подачу [12]. Согласно концепции интериоризации Л. С. Выготского [13] процесс интериоризации норм включает выполнение ряда последовательных этапов:

Присвоение – трансляция стандартов и разъяснение их смыслового содержания.

Осмысление – проведение рефлексивных семинаров, анализы кейсов, дискуссии, способствующие личностному пониманию норм.

Интериоризация – моделирование ситуаций профессионального выбора, рассмотрение этических дилемм с целью формирования личностных ориентиров.

Трансляция – личный пример преподавателя, фасилитация ценностных дискуссий в проектных командах с целью укрепления внутренней мотивации студентов.

Компонент 3: «Могу» – совокупность проектных компетенций, выраженная в системе соответствующих способностей. В рамках андрагогической концепции М. Т. Громковой «Система способностей – это наши «могу», реализуемые в ходе профессиональной деятельности [12]. Она включает инвариант: «производить мысль, слово, движение» [12].

При этом выделяются следующие компоненты: мыслеобразующие способности (мысль, оформленную через логическую и инженерную деятельность); коммуникативные способности (передача и интерпретация информации в понятной и доступной форме); рефлексивные способности (осознанное и целенаправленное управление действиями). Данная модель подчёркивает, что способности не являются фиксированными свойствами личности, а представляют собой динамические характеристики, которые актуализируются в процессе предметной деятельности. Применительно к преподавателю технического вуза, вовлечённому в реализацию социально значимых проектов, система способностей трансформируется в комплекс специфических проектных компетенций, обеспечивающих эффективность взаимодействия в среде социотехнических систем.

Проектные компетенции («могу») в контексте реализации социальных проектов включают в себя:

- Когнитивно-инструментальный модуль (мыслетехнические способности);
 - системное мышление как методология анализа социальной проблемы в технологическом контексте;
 - критическое мышление как инструмент оценки этических и социальных последствий инженерных решений;
 - творческое мышление как метод генерации инновационных решений на стыке техники и социума;
 - методологическая культура как системообразующий ресурс для проектирования образовательных траекторий в проектной деятельности.
- Коммуникативный модуль:
- междисциплинарная коммуникация как способность обеспечивать трансляцию профессионального языка инженеров на язык социальных потребностей и наоборот;

- фасилитация групповой динамики и командного взаимодействия как способность к организации продуктивной совместной деятельности студенческих проектных команд и созданию образовательной среды, способствующей самоорганизации обучающихся и распределению ролей в соответствии с их индивидуальными компетенциями.

- межкультурная коммуникация как способность обеспечивать взаимодействие представителей различных народностей и культур.

- Рефлексивные способности (осознанное действие):

- педагогическая рефлексия как способность анализа собственной роли в проектной деятельности;

- этическая рефлексия как оценка моральных аспектов принимаемых решений;

- проектная рефлексия как способность анализа успехов и неудач, извлечение уроков;

- профессиональное саморазвитие как способность к планированию траектории роста в области социальной инженерии.

Развитие профессиональных способностей в области проектной деятельности происходит последовательно по нескольким уровням, каждый из которых характеризует качество и глубину освоения проектных компетенций. Эта динамика отражает движение от простого воспроизведения знаний к созданию оригинальных подходов и методов. Рассмотрим основные этапы этой эволюции:

- Репродуктивный уровень – воспроизведение освоенных методов проектного управления.

- Адаптивный – модификация известных подходов под специфику социальной задачи.

- Продуктивный – разработка авторских методик на основе синтеза инженерного и социального знания.

- Творческо-исследовательский – генерация новых подходов, формирование методологических принципов.

Таким образом, система способностей («могу») в структуре педагогической позиции преподавателя технического вуза представляет собой синтез интеллектуальных, коммуникативных и рефлексивных ресурсов, необходимых саморазвития в пространстве социальных инноваций. М. Т. Громкова подчёркивает, что развитие способностей достигается наиболее полно, когда создаётся сбалансированное взаимодействие всех трёх аспектов. Согласно М. Т. Громковой, развитие данных способностей должно происходить в гармонии с системой потребностей («хочу») и системой норм («надо»), что обеспечивает целостность профессионального сознания [12].

Заключение. М. Т. Громкова подчёркивает: «Всякое преувеличение, нарушая чувство меры, чревато недостатком как продолжением достоинства» и акцентирует важность осознанности каждого педагогического взаимодействия, которое должно обеспечиваться соразмерным воздействием на потребности, нормы и способности участников [12]. В контексте реализации социально значимых проектов в техническом вузе это положение приобретает особое значение, выражающееся в следующих ключевых положениях:

«Хочу» – не просто личная мотивация, а осознанная социальная миссия инженера-педагога, направленная на развитие социальной ответственности и профессиональной идентичности.

«Надо» – воспринимается не как бюрократическое ограничение, а как профессионально-этический ориентир, обеспечивающий качество педагогической деятельности.

«Могу» – представляет собой динамическую систему компетенций, которая развивается и адаптируется, позволяя эффективно функционировать на стыке инженерии и социальных наук.

Гармоничное соблюдение этих элементов формирует у обучающихся способность к осознанным действиям и профессиональному саморазвитию [12]. Реализация рефлексивной деятельности преподавателя способствует формированию у студентов компетенций, ориентированных не только на техническое мастерство, но и на социальную ответственность и этическое сознание. На основании вышесказанного можно сделать следующие **выводы**:

- Педагогическая позиция преподавателя в техническом вузе должна расширяться за счёт интеграции социально-гуманитарных компонентов.

- Концепция М. Т. Громковой позволяет сбалансировать технологическую и личностную составляющие педагогической позиции преподавателя.



– Реализация социальных проектов служит эффективной площадкой для формирования новой педагогической позиции преподавателя технической школы, ориентированной на развитие социальной ответственности будущих инженеров.

Такая концептуализация обеспечивает системное развитие педагогической практики и способствует формированию у студентов компетенций, необходимых для эффективного участия в социально значимых проектах, а также формирует у них ответственное отношение к профессионализму и осознанию роли инженера в обществе.

Список источников

1. ФГОС ВО 3++: Портал Федеральных образовательных стандартов. – URL: <https://fgosvo.ru/> (дата обращения: 23.03.2026).
2. Васильева, В. Д. Социально-гуманитарные дисциплины инженерной подготовки в аспекте ФГОС во 3 ++ // Высшее образование в России. – 2019. – № 5. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-gumanitarnye-distipliny-inzhenernoy-podgotovki-v-aspekte-fgos-vo-3> (дата обращения: 22.03.2026).
3. Официальный сайт программы «Приоритет 2030»: <https://minobrnauki.gov.ru/action/priority2030/> (дата обращения: 23.03.2026).
4. Исаев, А. П. Мягкие навыки для успешной карьеры выпускников инженерного профиля / А. П. Исаев, Л. В. Плотников // Высшее образование в России. – 2021. – № 10. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/myagkie-navyki-dlya-uspeshnoy-kariery-vypusknikov-inzhenernogo-profila> (дата обращения: 23.03.2026).
5. Обучение служением: развитие навыков и расширение практики среди студенческой молодежи МАДИ / Т. В. Федюкина, М. А. Захарян, А. И. Карпова // Обучение служением в российских университетах: доказательная практика и перспективы масштабирования : сборник научных трудов к 130-летию со дня рождения Льва Семёновича Выготского. – Москва, 2025. – С. 120–131.
6. Общая педагогика : учебное пособие для студентов по дисциплине «Педагогика» цикла «Общепрофессиональные дисциплины вузов, обучающихся по педагогическим специальностям» : в 2 ч. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Владос, 2002.
7. Казакевич, А. В. Профессиональная позиция преподавателя вуза: педагогическая диагностика и технология развития / А. В. Казакевич, В. А. Петков // Вестник Адыгейского государственного университета. – Серия 3: Педагогика и психология. – 2016. – № 4(188). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-pozitsiya-prepodavatelaya-vuza-pedagogicheskaya-diagnostika-i-tehnologiya-razvitiya> (дата обращения: 20.03.2026).
8. Митина, Л. М. Психология профессиональной деятельности педагога. – Москва : Смысл, 2012. – 200 с.
9. Вербицкий, А. А. Теория и технологии контекстного образования. – Москва : МПГУ, 2017. – 338 с.
10. Громкова, М. Т. Педагогика высшей школы : учебное пособие для студентов педагогических вузов / М. Т. Громкова. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2012. – 447 с. – С. 348.
11. Громкова, М. Т. Педагогическая компетентность преподавателя вуза как фактор модернизации профессионального образования // Агроинженерия. – 2011. – № 4(49). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-kompetentnost-prepodavatelaya-vuza-kak-faktor-modernizatsii-professionalnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 21.03.2026).
12. Громкова, М. Т. Педагогическая позиция преподавателя // Знание. – 2000. – № 2. – URL: https://www.znanie.org/journal/n2/st_ped_poz.html (дата обращения: 23.03.2026).
13. Выготский, Л. С. Психология развития человека. – Москва : Смысл, 2005. – 1136 с.

Информация об авторе

М. А. Захарян – кандидат педагогических наук, доцент.

Статья поступила в редакцию 02.04.2026; одобрена после рецензирования 04.05.2026; принята к публикации 12.05.2026.