

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ МОЛОДЕЖИ К ЭКСПЕРТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ ГОСУДАРСТВЕННО-ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ

Я. В. Лантратова

Аннотация

Введение. Развитие государственно-общественного управления в современной России все больше подразумевает системное включение молодежи в экспертные процедуры. Несмотря на наличие нормативных механизмов и сформированных социальных институций, обеспечивающих участие молодежи в структурах ГОУ, проблема отсутствия целенаправленной подготовки к экспертной деятельности остается более чем актуальной. Цель статьи — представить педагогическую модель подготовки молодежи к экспертной деятельности в рамках системы ГОУ, основанную на современных подходах в образовании и направленную на устранение существующих дефицитов, включая разрыв между образовательной средой и практикой институционального взаимодействия.

Материалы и методы. В основу исследования положены деятельностный, компетентностный и аксиологический подходы к профессиональной подготовке. Объектом исследования выступает образовательная программа, реализуемая в форме авторского курса на базе Московского государственного университета. Программа ориентирована на моделирование экспертной и законотворческой работы и позволяет обучающимся практически освоить основные паттерны аналитической и законотворческой работы в условиях приближенным к реальным. В ходе работы применялись теоретико-методологический анализ, анкетирование студентов, входная диагностика с использованием валидированных психологических методик (тест мотивации Замфир, тест достижений Макклелланда, методика командных ролей Белбина и др.), моделирование образовательной траектории. Опросная и тестовая работа проводилась в условиях формирующего эксперимента.

Результаты. На основе диагностики были выявлены дефициты мотивационного и организационного компонентов, препятствующие продуктивному включению молодежи в экспертные процедуры. Разработанная педагогическая модель, представленная в данной статье, включает четыре смысловых блока: целевой, концептуально-методологический, содержательно-процессуальный и оценочный. Модель прошла апробацию в рамках учебного курса.

Заключение. Разработанная модель с большой эффективностью может быть задействована в системе профессионального и высшего образования для интеграции молодежи в экспертную деятельность. Ее практико-ориентированный характер обеспечивает развитие компетенций, необходимых для продуктивного участия в институциональных механизмах государственно-общественного управления. Практическая ценность реализуемой модели позволяет использовать ее концептуально-методологический блок при разработке смежных курсов.

Ключевые слова: государственно-общественное управление, молодежь, экспертная деятельность, педагогическая модель, компетентностный подход, аксиологический подход, субъектная позиция

A MODEL FOR TRAINING YOUTH TO PARTICIPATE IN EXPERT ACTIVITIES IN JOINT STATE-COMMUNITY GOVERNANCE

Ya. V. Lantratova

Abstract

Introduction. The development of joint state-community governance (JSCG) in modern Russia requires the systemic inclusion of young people in expert procedures and decision-making processes.

Although legal mechanisms exist to ensure youth participation in JSCG structures, there remains a lack of targeted training for young people to engage effectively in expert activities. This article presents a pedagogical model designed to address this gap, based on contemporary educational approaches and practical needs.

Materials and Methods. The research is grounded in the activity-based, competence-based, and axiological approaches to professional training. Methods include theoretical and methodological analysis, student surveys, baseline assessment using standardized psychological tests (the Zamfir Motivation Test, McClelland's Achievement Motivation Test, Belbin's Team Roles Questionnaire, and others), and modeling of educational trajectories. The pedagogical model proposed in this article was tested within an original course at Lomonosov Moscow State University, where students practice analytical and legislative procedures in realistic conditions simulating expert activity within the JSCG system.

Results. The study identified that students demonstrate insufficient motivational and organizational competencies, which hinders their effective participation in expert procedures. The pedagogical model comprises four components: goal-setting, conceptual-methodological, content-processual, and evaluative components. The model was implemented in an academic course aimed at developing students' analytical, communication, and project-management skills necessary for effective participation in the JSCG system.

Conclusions. The proposed training model can be applied in vocational and higher education to support the integration of young people into expert practices. Its practical focus enables the development of the competencies necessary for meaningful and sustainable participation in the institutional mechanisms of joint state-community governance. The conceptual-methodological component of the model can be used to develop other similar courses.

Keywords: joint state-community governance, youth, expert activity, pedagogical model, competence-based approach, axiological approach, agency

Введение

Развитие государственно-общественного управления в условиях трансформации российской системы образования и управления требует не только институционального участия молодежи, но и качественно новой модели ее подготовки к экспертной деятельности. В современных условиях молодежь все чаще позиционируется не как объект воспитательного воздействия, а как субъект, обладающий потенциалом профессионального и гражданского участия в экспертно-аналитических процессах, что подчеркивает необходимость выработки педагогических подходов, обеспечивающих формирование соответствующих компетенций.

Государственно-общественное управление (ГОУ) в современных условиях выступает как механизм взаимодействия государственных институтов и институтов гражданского общества, направленный на совместную выработку, принятие и реализацию решений в социально значимых сферах, таких как

образование, молодежная политика, культура и другие области общественной жизни. ГОУ реализует принцип соуправления, при котором ответственность за развитие ключевых социальных сфер разделяется между государством и обществом, что позволяет повысить прозрачность, открытость и качество принимаемых решений.

Федеральный закон от 21 июля 2014 г. № 212-ФЗ «Об основах общественного контроля в Российской Федерации» закрепляет возможность участия граждан в осуществлении контроля за деятельностью государственных и муниципальных органов, в том числе через экспертные механизмы. Согласно статье 3 данного закона принципы доступности и открытости предусматривают возможность вовлечения в эти процессы молодежных и студенческих объединений, что формирует нормативную основу для интеграции молодежи в экспертную деятельность в рамках ГОУ (Об основах общественного контроля в Российской Федерации... 2014).

Однако институциональная реализация этих норм остается фрагментарной. Исследователи подчеркивают наличие множества проблем: от нормативной неопределенности до методологической неразработанности системы подготовки молодых экспертов. Так, В. В. Алиев указывает, что отсутствие устойчивых каналов коммуникации между молодежными объединениями и органами власти, а также ограниченность образовательных стратегий, ориентированных на развитие экспертной субъектности, создают серьезные препятствия для становления молодежи в качестве полноправного участника экспертных процессов (Алиев 2018). Сходную позицию выражает И. Н. Гукова, подчеркивая формальный характер участия молодых граждан в принятии решений и слабую представленность молодежи в действующих институтах власти (Гукова 2021, 57). В то же время в последние годы на федеральном и региональном уровнях формируются разнообразные институциональные инициативы: молодежные общественные палаты, экспертные советы, школы парламентаризма и проектные акселераторы при органах власти. Эти форматы, такие как программа «Россия — страна возможностей» и движение «Молодежное правительство», не только стимулируют развитие экспертных и аналитических компетенций, но и формируют условия для реального включения молодежи в систему принятия решений.

Настоящая статья рассматривает педагогические аспекты подготовки молодежи к экспертной деятельности в условиях ГОУ. Особое внимание уделяется разработке эффективной образовательной стратегии, способной обеспечить формирование субъектной позиции молодого эксперта, его компетентностного роста и институциональной включенности. Тем самым формулируется задача разработки организационно-педагогической модели, обеспечивающей устойчивое, нормативно закрепленное и профессионально ориентированное участие молодежи в экспертной деятельности как основе общественно-государственного взаимодействия.

Ход исследования

Одним из примеров успешной интеграции подготовки молодежи к экспертной деятельности мы можем назвать модуль «Организация экспертной деятельности молодежи в системе государственно-общественного управления», реализованный на базе Московского государственного университета в партнерстве с Государственной Думой в 2024/25 учебном году. Его структура базируется на принципе моделирования реальных процессов законотворчества и экспертного анализа. Особое внимание уделяется формированию компетенций институционального взаимодействия и практическому освоению процедур, свойственных работе молодежных экспертных советов. Это позволяет обучающимся не только развивать ключевые аналитические навыки, но и получать опыт участия в процессах государственного управления в приближенных к реальности условиях.

Курс демонстрирует значимость практико-ориентированного подхода и подчеркивает важность институциональной подготовки как ключевого элемента модели, направленной на формирование субъектной позиции и компетенций, необходимых для включения в экспертные процессы ГОУ. Данный курс, реализация и практические результаты его участников, составляют основную смысловую и эмпирическую базу разрабатываемой модели.

Прежде всего, основной принцип проектирования модуля основан на методе моделирования, широко используемом в теоретических педагогических исследованиях и методической практике. Моделирование в таком контексте позволяет воспроизвести идеальный сценарий профессиональной деятельности, выявить ее структуру, этапность и ключевые компетенции, формируемые в процессе обучения. Оно обеспечивает возможность конструирования образовательного пространства, в котором логика экспертного участия молодежи осваивается не отвлеченно, а в рамках процедур и практик,

приближенных к действующим форматам ГОУ.

Как подчеркивает Л. М. Митина, моделирование «обеспечивает целостность педагогического процесса и позволяет соединить содержательные и процессуальные компоненты в единую педагогическую структуру» (Митина 2014, 45). Исследователями разработаны различные модели профессиональной подготовки, отражающие вариативность и специфику педагогических задач. Например, модель, ориентированная на подготовку студентов к проектной деятельности, предложена И. В. Фарафоновой. Модель включает мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный компоненты, которые акцентируют внимание на управлении инициативой, аналитической работе и освоении алгоритмов проектирования (Фарафорова 2020). Такая модель послужила методологическим основанием для конструирования курса подготовки экспертов в сфере ГОУ.

Актуальность подготовки молодежи к экспертной деятельности в рамках государственно-общественного управления находит подтверждение в современных педагогических и социологических исследованиях, акцентирующих внимание на формировании субъектной позиции обучающегося, развитии его готовности к общественно значимым формам участия и овладении инструментами гражданского самоопределения. Так, в работе С. А. Грязнова подчеркивается необходимость выстраивания образовательного пространства, ориентированного на развитие субъектности, инициативности и критического мышления студентов как ключевых условий их включения в процессы социального управления (Грязнов 2023). Упомянутое Грязновым исследование Е. А. Кузнецовой, в свою очередь, рассматривает цифровую социализацию как ресурс и одновременно вызов для общественной экспертизы, акцентируя внимание на новых формах вовлечения молодежи через сетевые и цифровые практики (Кузнецова 2023). Эти положения подтверждают необходимость раз-

работки программ, которые бы сочетали проектную, рефлексивную и нормативно-аналитическую составляющие, формируя у молодежи целостную экспертную позицию.

Проблематика педагогического проектирования в контексте новых форм гражданской вовлеченности молодежи представлена в учебном пособии М. В. Самойловой, где, среди прочего, раскрываются подходы к организации инновационных образовательных практик на основе системной интеграции целей, содержания и форм оценки (Самойлова 2021). Авторы исследований на иностранных языках (см. Е. А. Князькова и Е. Иванов) акцентируют внимание на важности включения молодежи в практики принятия решений через механизмы общественного участия, парламентские инициативы и экспертную аналитику. Эти данные служат эмпирическим и концептуальным подтверждением того, что подготовка молодежи к экспертной деятельности требует системного педагогического сопровождения, а образовательные модули должны быть ориентированы на развитие компетенций анализа, аргументации, нормативной грамотности и ценностной рефлексии.

Структура педагогической модели включает четыре взаимосвязанных блока: целевой, концептуально-методологический, содержательно-процессуальный и критериально-оценочный. Каждый из них определяет ключевые параметры и механизмы образовательного процесса и ориентирован на формирование субъектной позиции обучающегося в контексте участия в экспертной деятельности.

Целевой блок модели задает общую цель педагогического воздействия — формирование у студентов комплекса компетенций, необходимых для осознанного и продуктивного участия в системе государственно-общественного управления в роли экспертов. Особое внимание уделяется развитию способностей к аргументированной оценке социальных и управленческих решений, к формированию предложений, направлен-

ных на общественно значимые изменения, а также к институциональной навигации и взаимодействию с органами власти. Как отмечается в исследованиях, выбор методологических ориентиров в модели подготовки должен быть основан на принципах, «ориентирующих на отбор содержания и методов, способствующих достижению целей подготовки, учитывающих современные требования подготовки» (Сериков 1999, 25).

Концептуально-методологический блок модели подготовки молодежи к экспертной деятельности в системе государственно-общественного управления базируется на ряде современных педагогических подходов, в числе которых компетентностный, системно-деятельностный и аксиологический. Их применение обеспечивает не только формирование профессиональных умений и навыков, но и развитие ценностных ориентиров, необходимых для осуществления экспертной деятельности.

Очевидно, что ведущим методологическим основанием выступает компетентностный подход. Он позволяет структурировать образовательный процесс вокруг формирования ключевых компетенций, необходимых для осуществления полноценной экспертной деятельности: аналитических, организационных, коммуникативных, правовых и институциональных. Как подчеркивается в педагогических исследованиях, подход обеспечивает «ориентацию на овладение деятельностью как совокупностью знаний, умений, способов мышления и ценностных установок, необходимых для решения профессиональных задач в реальных условиях» (Ялалов 2008, 89).

Компетентностный подход обладает действенным, практико-ориентированным характером, так как опирается на организацию учебных ситуаций, моделирующих профессиональные вызовы, требующие от обучающегося принятия решений, анализа рисков, публичной аргументации и взаимодействия с различными субъектами управленческого процесса. В этом смысле он особенно релевантен задачам формирования молодежной

экспертизы как особой формы включенности в систему ГОУ.

Кроме того, по мнению В. А. Сластенина и Л. С. Подымовой, переход к деятельностной парадигме образования требует формирования у обучающегося субъектной позиции — способности к инициативному, ответственному и аргументированному участию в процессах общественного управления. «Современный педагог, а следовательно и его обучающийся, не может ограничиваться функцией трансляции или усвоения знаний: ключевым становится умение действовать, предлагать и аргументировать» (Сластенин, Подымова 1997, 17).

Следовательно, развитие экспертной идентичности предполагает интеграцию когнитивного компонента с мотивационно-ценностным, что требует не только освоения инструментального аппарата анализа, но и формирования внутренней установки на участие, ответственности и готовности к институциональному взаимодействию. Именно эта целостность и составляет ядро компетентностного подхода в контексте подготовки молодых экспертов.

Аксиологический подход направлен на формирование у обучающихся устойчивых мировоззренческих установок, включающих ценности гражданственности, социальной ответственности, уважения к институтам власти и готовности к конструктивному диалогу. Экспертная деятельность в системе ГОУ по своей сути предполагает не только аналитическую, но и нормативную составляющую: способность не просто оценить соответствие решений установленным критериям, но и обосновать их с точки зрения общественного блага, социальной справедливости и устойчивого развития.

В современной педагогике аксиологический подход рассматривается как средство формирования субъектной позиции личности, способной к нравственно обоснованному выбору и действию. Как отмечает И. А. Зимняя, «аксиологическая направленность образования реализуется через осознание ценностей и приоритетов, которые

определяют мотивацию и профессиональную позицию обучающегося» (Зимняя 2004, 35).

Развитие экспертной идентичности молодежи невозможно без включения в образовательный процесс элементов ценностно-смысловой рефлексии — обсуждения этических дилемм, анализа социальных последствий управленческих решений, моделирования ситуаций общественной значимости. Исследователь Н. Е. Щуркова подчеркивает, что «ценности не передаются в готовом виде, они формируются в деятельностных и коммуникативных практиках, где личность соотносит их с собственным опытом и общественными нормами» (Щуркова 2023, 112).

Особое внимание в аксиологическом подходе уделяется разработке ценностно-насыщенных образовательных сред, в которых возможно включение обучающихся в дискуссию, принятие коллективных решений, соучастие в проектной и экспертной деятельности. Такие среды формируют у молодежи осознанное отношение к социальной реальности и к собственному месту в системе управления, что, в свою очередь, способствует устойчивому воспроизводству компетентных и ответственных участников гражданского общества.

Системообразующим в рамках предлагаемой модели подготовки является системно-деятельностный подход, обеспечивающий методологическое единство всех компонентов образовательного процесса и позволяющий рассматривать подготовку к экспертной деятельности как целостную, динамичную и ориентированную на результат систему. Именно этот подход позволяет соотнести цели, содержание, методы и формы организации учебного процесса с ожидаемыми результатами — формированием у молодежи готовности к обоснованному, аргументированному и ценностно-ориентированному участию в процессах экспертной оценки, проектирования и принятия решений в системе ГОУ.

Многие исследователи отмечают, что системно-деятельностный подход обеспечивает

устойчивое включение обучающихся в развивающую деятельность, в ходе которой формируются не только знания и умения, но и профессионально значимые качества субъекта управления. Например, В. В. Сериков подчеркивает, что в основе системно-деятельностного подхода лежит принцип активности субъекта: «Образование становится не передачей знаний, а созданием условий для деятельности, в которой формируется личностный смысл» (Сериков 1999, 47).

Применение системно-деятельностного подхода в подготовке молодых экспертов позволяет организовать образовательную среду как пространство моделирования и рефлексии реальных управленческих и экспертных задач. Это дает возможность обучающимся осваивать не только набор операций или компетенций, но и систему взаимодействий, определяющих характер и эффективность экспертной деятельности. Такой подход способствует формированию у студентов способности к планированию, организации и оценке собственной деятельности, что особенно важно в контексте процедур общественного контроля и законотворчества.

Кроме того, системно-деятельностный подход играет роль методологического интегратора, объединяя в себе потенциал других значимых подходов — компетентностного и аксиологического. Он задает структурную логику формирования профессиональной готовности, в рамках которой компетенции рассматриваются не как изолированные умения, а как функционально взаимосвязанные элементы профессиональной деятельности, реализуемые в конкретных управленческих и экспертных ситуациях. Как отмечает А. А. Ялалов, «деятельностно-компетентностный подход позволяет не просто формировать набор умений, а структурировать их в целостную систему действий, ориентированную на социально значимый результат» (Ялалов 2004, 90).

Концептуально-методологический блок модели включает не только ведущие педагогические подходы, но и систему педагогических принципов, обеспечивающих содер-

жательную и организационную целостность образовательного процесса. Как справедливо подчеркивает Фарафонова, методологические принципы выступают в качестве дидактических регуляторов, определяющих требования к проектированию и реализации образовательных программ, ориентированных на развитие профессиональных компетенций и субъектной позиции обучающихся (Фарафонова 2020, 72).

В контексте подготовки молодежи к участию в экспертной деятельности особое значение приобретают принципы субъектности и рефлексивности.

Принцип субъектности занимает центральное место в модели, поскольку предполагает активное включение обучающегося в процесс познания, осмысления и действия. В контексте подготовки к экспертной работе это означает создание условий для формирования инициативной, ответственной позиции по отношению к анализу общественно значимых проблем, участию в экспертных обсуждениях и формулированию обоснованных суждений. Как подчеркивает Л. В. Байбородова, принцип субъектности реализуется через использование субъектно-ориентированных технологий, предполагающих обучение через активные формы деятельности и проектную работу, включающую обучающихся в решение профессионально значимых задач (Байбородова 2015).

Принцип рефлексивности обеспечивает развитие способности к анализу, самооценке и осмыслению собственной роли в процессе экспертной деятельности. Это особенно актуально в условиях ГОУ, где молодые эксперты должны уметь критически оценивать предложенные решения, предлагать альтернативы и аргументированно участвовать в публичной дискуссии. Как отмечают Е. А. Леванова, Н. В. Тамарская и О. В. Стремиллова, рефлексия позволяет обучающимся осознать ценность собственной вовлеченности, а значит, способствует укреплению мотивации и ответственности в рамках проектной и экспертной работы (Леванова и др. 2020; Тамарская 2019).

Содержательно-процессуальный блок предлагаемой модели подготовки молодежи к экспертной деятельности в системе государственно-общественного управления (ГОУ) фокусируется на формировании у обучающихся целостного представления о специфике экспертного взаимодействия, освоении механизмов принятия решений и развитии аналитико-коммуникативных компетенций в условиях институциональной среды. Структурно блок включает модульное построение программы, ориентированной на воспроизводство ключевых этапов экспертной и аналитической деятельности в сфере ГОУ: выявление проблемы, формулирование инициативы, нормативное моделирование, анализ рисков, обоснование решений и публичное представление экспертной позиции.

Принципиальным методологическим основанием блока выступает принцип субъектности, предполагающий активное включение обучающихся в моделируемые ситуации экспертной практики. Подобный подход позволяет формировать не только профессиональные знания и навыки, но и устойчивую внутреннюю позицию субъекта, способного участвовать в принятии решений. Применительно к задачам экспертной подготовки субъектность выражается в способности к проблематизации, формированию альтернативных решений и их обоснованному представлению, что особенно важно для системы ГОУ, ориентированной на механизмы общественного участия и контроля.

Наряду с этим, ключевым является принцип аналитики и рефлексии, обеспечивающий развитие у обучающихся способности к интерпретации, оценке и корректировке собственной деятельности. В рамках модуля это реализуется через анализ кейсов, участие в учебных парламентских сессиях, разработку экспертных заключений и моделирование публичных слушаний. Принцип рефлексии, как отмечают Леванова и соавторы, «обеспечивает осознание значимости экспертной деятельности и актуализирует внутренние механизмы саморазвития и профессионального роста» (Леванова и др. 2020, 8).

Реализация содержательного блока опирается на компетентностный подход, в рамках которого подготовка к экспертной деятельности рассматривается не как набор дисциплинарных знаний, а как интеграция когнитивных, деятельностных и ценностных компонентов. Как подчеркивает Ялалов, компетентностный подход позволяет «обеспечить практико-ориентированную направленность подготовки, встраивая студентов в проектную и аналитическую деятельность, моделирующую реальные социальные задачи» (Ялалов 2004, 90).

Таким образом, содержательно-процессуальный блок обеспечивает практическую реализацию концептуальных оснований модели и служит инструментом формирования у студентов устойчивой способности к экспертному действию в условиях современной системы государственно-общественного управления. Через сочетание принципов субъектности, аналитики и компетентностной направленности формируется среда, в которой обучающийся не только осваивает технические аспекты экспертной деятельности, но и формирует профессиональную идентичность, необходимую для полноценного участия в общественно значимых процессах.

Разработка критериально-оценочного блока модели подготовки молодежи к экспертной деятельности в системе государственно-общественного управления опирается на анализ актуальных педагогических исследований и включает компоненты, отражающие ключевые аспекты профессиональной готовности к экспертной деятельности. Методологическую основу составляет структурный подход, выявляющий связь между целями обучения и его результатами, а также компетентностная парадигма, широко представленная в работах Богдановой, Фарафоновой, Синевой и других исследователей.

Опираясь на исследования Богдановой, можно выделить следующие компоненты готовности обучающихся к выполнению экспертных функций:

1. Мотивационно-ценностный компонент, отражающий осознание значимости экс-

пертной деятельности, ориентацию на участие в процессах анализа и оценки управленческих решений, устойчивую установку на ответственность и общественное благо.

2. Когнитивно-деятельностный компонент, включающий знание нормативно-правовых основ ГОУ, понимание процедур экспертизы, способность к информационному анализу и формулированию обоснованных рекомендаций.
3. Рефлексивно-оценочный компонент, связанный с умением анализировать собственные действия, выявлять сильные и слабые стороны экспертных решений, корректировать профессиональные стратегии.

Для каждого из этих компонентов формулируются соответствующие критерии оценки готовности студентов:

1. Мотивационно-ценностный критерий. Оценивает уровень заинтересованности в участии в экспертной деятельности, понимание ее общественного значения, готовность отстаивать взвешенную гражданскую позицию. Методы диагностики: анкетирование, мотивационный опросник, интервью.
2. Когнитивно-деятельностный критерий. Характеризует владение базовыми знаниями в области ГОУ, понимание механизмов экспертного анализа, умение разработать экспертное заключение. Методы диагностики: тесты, анализ кейсов, проектные задания.
3. Рефлексивно-оценочный критерий. Оценивает способность к саморефлексии, к анализу эффективности участия в экспертной работе, умение аргументировать и оценивать альтернативные позиции. Методы диагностики: самооценка, портфолио, экспертное интервью.

В зависимости от степени выраженности ключевых компонентов (мотивационно-ценностного, когнитивно-деятельностного и рефлексивно-оценочного) в структуре подготовки молодежи к экспертной деятельности можно выделить три уровня готовности — низкий, средний и высокий. Каждому

из них соответствует определенная степень сформированности компетенций, установок и умений, необходимых для эффективного включения в процессы ГОУ.

Низкий уровень готовности характеризуется фрагментарным или неустойчивым интересом студентов к сфере государственно-общественного управления, отсутствием или поверхностным пониманием значимости экспертной деятельности как механизма общественного контроля и участия. У обучающихся с этим уровнем наблюдается слабая или пассивная мотивация, они испытывают трудности при выполнении аналитических заданий, демонстрируют ограниченное знание нормативно-правовой базы ГОУ и плохо ориентируются в институциональной структуре системы. На практике такие студенты затрудняются при анализе кейсов, не могут сформулировать взвешенное экспертное мнение, слабо выражают способность к рефлексии, что указывает на недостаточную сформированность как когнитивного, так и рефлексивного компонентов.

Средний уровень готовности свойственен студентам, осознающим важность экспертной деятельности и проявляющим устойчивый интерес к участию в ней. Они демонстрируют базовое понимание сущности и функций институтов ГОУ, знакомы с основными процедурами экспертного анализа и способны применять полученные знания в типовых ситуациях. Такие обучающиеся, как правило, демонстрируют начальные аналитические умения, уверенно работают с нормативными документами, участвуют в обсуждениях и проектной деятельности, хотя и нуждаются в сопровождении и педагогической поддержке. Рефлексия проявляется в способности к частичной самооценке и формулированию элементарных выводов по результатам собственной деятельности.

Высокий уровень готовности предполагает наличие выраженной личностной мотивации к экспертной и общественно-аналитической работе, активное стремление к участию в обсуждении и принятии обще-

ственно значимых решений. Студенты с этим уровнем демонстрируют системные знания о механизмах ГОУ, владеют инструментами экспертного анализа, умеют аргументировать и отстаивать свою позицию в профессиональной дискуссии, проявляют инициативу в проектной деятельности. Они обладают высоким уровнем рефлексивности: способны к критической оценке собственной деятельности, осмыслению опыта, конструктивному самоанализу и формированию стратегий дальнейшего профессионального развития. Такие студенты могут эффективно взаимодействовать с реальными институтами власти и общественными организациями, выступать инициаторами экспертных инициатив, выполнять роли модераторов или координаторов групповой работы.

Разработанная педагогическая модель подготовки молодежи к экспертной деятельности в системе государственно-общественного управления прошла первичную апробацию в рамках уже упомянутого авторского курса (модуля) «Организация экспертной деятельности молодежи в системе государственно-общественного управления», реализованного на базе Государственной Думы Российской Федерации. В ходе реализации курса студентам предлагалась возможность участия в учебно-исследовательских сессиях, моделирующих основные этапы экспертной и законотворческой работы: от выявления социальной проблемы и формулирования идеи до подготовки нормативно-правового предложения и презентации экспертного заключения.

В рамках формирующего эксперимента был также реализован этап входной диагностики с целью определения исходного уровня готовности студентов к участию в экспертной деятельности. Входное тестирование включало оценку трех ключевых компонентов: мотивационно-ценностного (осознание значимости экспертной работы и уровень личной заинтересованности), когнитивного (знание основ ГОУ, механизмов экспертизы, нормативной базы), а также рефлексивно-оценочного (умение оценивать собственные

возможности и проектировать профессиональный рост).

Для оценки мотивационно-ценностного компонента в рамках апробации модели подготовки использовались валидные диагностические методики. Методика «Мотивация профессиональной деятельности» (адаптация К. Замфира и А. А. Реан) позволила выявить соотношение внутренних и внешних мотивов участия в экспертной деятельности. В большинстве случаев была зафиксирована преобладающая внешняя мотивация, что указывает на необходимость целенаправленного развития внутренней установки на профессиональное участие.

Тест Д. Макклелланда «Мотивация достижения» применялся для оценки стремления к успеху и преодолению трудностей — значимого качества в экспертной практике. Он помог выделить студентов, готовых к инициативной и самостоятельной аналитической деятельности.

Методика Н. П. Фетискина по диагностике мотиваторов социально-психологической активности позволила зафиксировать ориентации студентов на признание, принадлежность и социальную значимость, а опросник MATS (Motivational Achievement Test for Students) — измерить уровень устремленности к саморазвитию и интеллектуальной самореализации.

Для оценки организационно-деятельностного компонента, отражающего способности к командной работе, проектной инициативе и взаимодействию в экспертной среде, применялись методики, направленные на выявление ролевых и управленческих установок студентов.

Опросник командных ролей Р. Белбина позволил определить распределение типичных моделей поведения в групповой работе. Диагностика выявила преобладание ролей «исполнителя» и «монитора-оценщика», что подтвердило актуальность включения в курс практик, развивающих инициативность и способность к стратегическому мышлению, таких как кейс-анализ и моделирование заседаний экспертных советов.

Дополнительно использовался опросник субъективной локализации контроля (Ж. Роттера, адаптация Е. Ф. Бажина и др.), направленный на определение преобладающего типа контроля (интернальность/экстернальность). Методики позволили оценить степень ответственности студентов за результат собственной экспертной деятельности. Преобладание экстернальных установок у части участников потребовало усиления акцента на формировании навыков автономной проектной деятельности и рефлексии.

Результаты входного анкетирования, проведенного среди 36 студентов (экспериментальная группа), позволили выявить общие тенденции в сформированности ключевых компонентов.

По мотивационно-ценностному компоненту 23 из 36 студентов продемонстрировали преобладание мотивов социального признания и достижения, тогда как выраженная мотивация к общественно-полезной и экспертной деятельности зафиксирована только у восьми человек. Диагностика мотиваторов социально-психологической активности (Н. П. Фетискин) подтвердила недостаточную сформированность устойчивого интереса к участию в анализе и оценке управленческих решений — высокий уровень по этому показателю зафиксирован лишь у семи респондентов.

По организационно-деятельностному компоненту, на основании результатов опросника командных ролей Р. Белбина, у восьми студентов выявлены ведущие роли «Исполнитель» и «Доводчик», что может свидетельствовать о предпочтении операционных задач. Лишь два участника демонстрируют склонность к стратегическому и проектному мышлению (роли «Мыслитель» и «Генератор идей»), критически важные для экспертной функции. При этом данные по шкале «интернальность» в опроснике субъективной локализации контроля (Е. Ф. Бажин и др.) показывают, что 20 из 36 участников склонны объяснять результаты своей деятельности внешними обстоятельствами, что свидетельствует о дефиците субъектной позиции.

Рефлексивный компонент, согласно анализу результатов опросника MATS (Motivated Strategies for Learning Questionnaire), продемонстрировал средний уровень у 17 студентов, высокий — лишь у четырех. Это означает, что большинство участников лишь частично осознают собственные образовательные стратегии и не склонны к глубокому анализу своей деятельности, что ограничивает развитие экспертной идентичности.

Таким образом, обобщенные данные анкетирования свидетельствуют о том, что студенты обладают базовыми установками на развитие и сотрудничество, но в то же время демонстрируют слабую выраженность мотивации к экспертной и аналитической деятельности, ограниченный уровень субъектности и недостаточную рефлексивную зрелость.

Схематично приведем модель образовательного модуля, рассмотрев его структуру, цель и используемые образовательные технологии.

Название модуля: «Организация экспертной деятельности молодежи в системе государственно-общественного управления».

Цель — сформировать компетенции выпускника, обеспечивающие готовность к осуществлению экспертной деятельности в системе государственно-общественного управления.

Содержание модуля состоит из трех частей (суммарно 36 ак. ч.).

1. **Теоретическая часть** (10 ак. ч.), состоящая из 5 семинарских занятий по темам:

Тема 1. Государственно-общественное управление: принципы и современная практика.

Тема 2. Молодежь как субъект экспертизы.

Тема 3. Экспертная деятельность: цели, функции, методы.

Тема 4. Цифровая среда и экспертиза: вызовы и возможности.

Тема 5. Рефлексия и субъектность в общественной экспертизе.

2. **Практическая часть** (18 ак. ч.) включает семинарские и практические занятия:

Занятие 1. Разбор и обсуждение реального кейса общественной экспертизы (по выбору преподавателя).

Занятие 2. Разработка собственного экспертного заключения (в группах).

Занятие 3. Презентация и обсуждение экспертных заключений.

Занятие 4. Рефлексия по результатам групповой работы.

Занятие 5. Моделирование обсуждения законопроекта в Государственной Думе (1-я часть).

Занятие 6. Моделирование обсуждения законопроекта в Государственной Думе (2-я часть).

3. **Оценочная часть** (8 ак. ч.) представлена промежуточными и итоговыми формами аттестации и самооценивания студентов:

- 1) зачет по итогам теоретических семинаров;
- 2) защита и обсуждение законодательных инициатив;
- 3) самотестирование и рефлексия результатов курса.

Используемые **образовательные технологии** соответствуют деятельно-компетентностной направленности модуля и реализуют необходимые для моделирования экспертной работы формы студенческой активности, описанные О. И. Мезенцевой в пособии «Современные педагогические технологии»:

1. **Метод «case study»** позволяет студентам анализировать реальные или смоделированные ситуации из сферы государственно-общественного управления, вырабатывать аргументированные экспертные суждения и предлагать обоснованные решения.
2. **Технология проектного обучения** направлена на формирование у студентов навыков самостоятельной и групповой разработки экспертных инициатив, в том числе в виде законодательных предложений и экспертных заключений.
3. **Технология модульного обучения** обеспечивает целостность, структурированность и поэтапность усвоения содержания курса, позволяя выстроить логическую последовательность от понятийной базы

к практической реализации экспертной деятельности.

4. **Технология личностно-ориентированного подхода к обучению** создает условия для актуализации индивидуального опыта, профессиональных интересов и ценностных ориентиров студентов в процессе формирования собственной экспертной позиции.

5. **Проблемно-диалогическая технология** активизирует мыслительную и рефлексивную деятельность студентов через обсуждение острых общественно значимых вопросов, побуждает к поиску решений и формированию критической оценки различных точек зрения.

Фонд оценочных средств включает:

- 1) шкалу оценивания устного опроса и индивидуального собеседования;
- 2) шкалу оценивания самостоятельного исследования;
- 3) шкалу оценивания сообщения;
- 4) шкалу оценки ответа на зачете;
- 5) бланк самостоятельного оценивания проекта студента;
- 6) бланк оценивания эксперта;
- 7) бланк оценивания образовательного модуля.

Заключение

Полученные результаты входного анкетирования легли в основу проектирования содержательно-процессуального блока модели и подтверждают актуальность выбранных подходов. Зафиксированный дефицит субъектной позиции, низкая выраженность мотивации к участию в экспертной деятельности, ограниченность аналитических и рефлексивных умений позволяют определить ключевые направления коррекции и развития.

Восполнение этих лакун является основной целью разработанного курса подготовки к экспертной деятельности в сфере государственно-общественного управления. В его структуре особое внимание уделено активному включению студентов в моделируемые экспертные практики: работе с кейсами, про-

ектированию инициатив, анализу и аргументации управленческих решений. Через участие в групповом обсуждении, самостоятельное принятие решений и публичную презентацию экспертных заключений формируются не только аналитические и коммуникативные компетенции, но и внутренние основания для рефлексии и принятия ответственности за результаты своей деятельности. Курс, таким образом, не просто транслирует знания о системе ГОУ, но воспроизводит ее через деятельностное взаимодействие, в рамках которого и происходит становление экспертной идентичности студентов.

Разработанный модуль «Организация экспертной деятельности молодежи в системе государственно-общественного управления» может быть интегрирован в различные образовательные программы, ориентированные на формирование активной гражданской позиции, аналитического и проектного мышления у студентов. Его содержание может быть включено в структуру подготовки по направлениям «Педагогическое образование», «Государственное и муниципальное управление», «Политология», «Социология», «Менеджмент в социальной сфере» как элективный курс, вариативный модуль, а также как элемент практической подготовки или программа проектной деятельности.

Модуль может быть использован в программах бакалавриата и магистратуры, особенно в тех, где предполагается взаимодействие обучающихся с институтами гражданского общества, участие в разработке и экспертизе социальных инициатив, подготовка к управленческим и аналитическим функциям в сфере образования, молодежной политики и публичного управления. Также он может быть адаптирован для реализации в рамках дополнительных образовательных программ, программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогических и административных кадров, вовлеченных в развитие государственно-общественного управления и гражданского участия молодежи.

ИСТОЧНИКИ

Федеральный закон «Об основах общественного контроля в Российской Федерации» от 21 июля 2014 г. № 212-ФЗ. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/38702/page/1> (дата обращения 15.01.2025).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Алиев, А. Г. (2018) Основы исследования социальной субъектности молодежи. *Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования*, № 3, с. 45–53.
- Байбородова, Л. В. (2015) Практико-ориентированный подход к подготовке будущих педагогов. *Ярославский педагогический вестник*, т. 2, № 1, с. 47–52.
- Богданова, Е. В. (2014) Формирование готовности будущих социальных педагогов к организации волонтерской деятельности школьников. *Педагогический журнал Башкортостана*, № 4 (53), с. 108–115.
- Грязнов, С. А. (2023) Условия формирования и развития субъектной позиции студентов. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*, № 1-4 (76), с. 86–93. <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2023-1-4-86-88>
- Гукова, А. А. (2021) Роль молодежного парламентаризма в развитии общественно-политической активности современной российской молодежи. *Вестник Удмуртского университета. Серия: Политология и социология*, т. 5, № 2, с. 56–65.
- Зимняя, И. А. (2004) *Ключевые компетентности как результативно-целевые основы компетентностного подхода в образовании*. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 42 с.
- Леванова, Е. А., Тамарская, Н. В., Стремиллова, О. В. (2020) Проектная деятельность студентов: особенности и принципы управления. *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. Психолого-педагогические науки*, № 3 (53), с. 7–10.
- Митина, Л. М. (2014) *Психология личностно-профессионального развития субъектов образования*. М.: Нестор-История, 376 с.
- Сериков, В. В. (1999) *Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем*. М.: Логос, 272 с.
- Сластенин, В. А., Подымова, Л. С. (1997) *Педагогика: Инновационная деятельность*. М.: Магистр, 404 с.
- Тамарская, Н. В. (2019) Особенности подготовки преподавателей университета к обучению поколения Z. *Ярославский педагогический вестник*, № 5, с. 51–57.
- Фарафонова, И. В. (2020) *Формирование готовности будущего учителя начальных классов к организации проектной деятельности младших школьников при изучении математики. Диссертация на соискание степени кандидата педагогических наук*. Орел, ОГПУ, 403 с.
- Щуркова, Н. Е. (2023) *Педагогические технологии*. М.: Юрайт, 232 с.
- Ялалов, А. А. (2008) Деятельностно-компетентный подход к практико-ориентированному образованию. *Высшее образование в России*, № 1, с. 89–93.

SOURCES

Federal'nyj zakon "Ob osnovakh obshchestvennogo kontrolya v Rossijskoj Federatsii" ot 21 iyulya 2014 g. № 212-FZ [Federal Law "On the Fundamentals of Public Control in the Russian Federation" of July 21, 2014, No. 212-FZ]. [Online]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/38702/page/1> (accessed 15.01.2025). (In Russian)

REFERENCES

- Aliev, A. G. (2018) Osnovy issledovaniya sotsial'noj sub'ektnosti molodezhi [Fundamentals of research on the social subjectivity of young people]. *Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Sotsial'no-ekonomicheskie i pravovye issledovaniya*, no. 3, pp. 45–53. (In Russian)
- Baiborodova, L. V. (2015) Praktiko-orientirovannyj podkhod k podgotovke budushchikh pedagogov [Practice-oriented approach to the training of future teachers]. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik — Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, vol. 2, no. 1, pp. 47–52. (In Russian)
- Bogdanova, E. V. (2014) Formirovanie gotovnosti budushchikh sotsial'nykh pedagogov k organizatsii volonterskoj dejatel'nosti shkol'nikov [Formation of future social pedagogues' readiness to organise volunteer

activities of schoolchildren]. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana — Pedagogical Journal of Bashkortostan*, no. 4 (53), pp. 108–115. (In Russian)

Farafonova, I. V. (2020) *Formirovanie gotovnosti budushchego uchitelya nachal'nykh klassov k organizatsii proektnoj dejatel'nosti mladshikh shkol'nikov pri izuchenii matematiki [Formation of readiness of the future primary school teacher to organise project activities of junior schoolchildren while studying mathematics]. PhD dissertation (Pedagogy). Orel, Orel State Pedagogical University Publ., 403 p. (In Russian)*

Gryaznov, S. A. (2023) *Usloviya formirovaniya i razvitiya sub'ektnoj pozitsii studentov [Conditions for the formation and development of the subjective position of students]. Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk — International Journal of Humanities and Natural Sciences*, no. 1-4 (76), pp. 86–93. <https://doi.org/10.24412/2500-1000-2023-1-4-86-88> (In Russian)

Gukova, A. A. (2021) *Rol' molodezhnogo parlamentarizma v razvitii obshchestvenno-politicheskoy aktivnosti sovremennoj rossijskoj molodezhi [The role of youth parliamentarism in the development of socio-political activity of modern Russian youth]. Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Politologiya i sotsiologiya — Bulletin of Udmurt University. Sociology. Political Science. International Relations*, vol. 5, no. 2, pp. 56–65. (In Russian)

Levanova, E. A., Tamarskaya, N. V. and Stremilova, O. V. (2020) *Proektnaya dejatel'nost' studentov: osobennosti i printsipy upravleniya [Project activity of students: Peculiarities and principles of management]. Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyshlovogo flota. Psikhologo-pedagogicheskie nauki — The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy: Psychological and Pedagogical sciences*, no. 3 (53), pp. 7–10. (In Russian)

Mitina, L. M. (2014) *Psikhologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya sub'ektov obrazovaniya [Psychology of personal and professional development of educational subjects]. Moscow: Nestor-Istorija Publ., 376 p. (In Russian)*

Serikov, V. V. (1999) *Obrazovanie i lichnost'. Teoriya i praktika proektirovaniya pedagogicheskikh sistem [Education and personality. Theory and practice of designing pedagogical systems]. Moscow: Logos Publ., 272 p. (In Russian)*

Shchurkova, N. E. (2023) *Pedagogicheskie tekhnologii [Pedagogical technologies]. Moscow: Yurajt Publ., 232 p. (In Russian)*

Slastenin, V. A., Podymova, L. S. (1997) *Pedagogika: Innovatsionnaya dejatel'nost' [Pedagogy: Innovation activities]. Moscow: Magister Publ., 404 p. (In Russian)*

Tamarctskaya, N. V. (2019) *Osobennosti podgotovki prepodavatelej universiteta k obucheniyu pokoleniya Z [Peculiarities of university teachers' preparation for teaching Generation Z]. Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik — Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, no. 5, pp. 51–57. (In Russian)

Yalalov, A. A. (2008) *Dejatel'nostno-kompetentnostnyj podkhod k praktiko-orientirovannomu obrazovaniyu [Activity-competence approach to practice-oriented education]. Vysshee obrazovanie v Rossii — Higher Education in Russia*, no. 1, pp. 89–93. (In Russian)

Zimnyaya, I. A. (2004) *Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevye osnovy kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii [Key competences as result-target bases of competence-based approach in education]. Moscow: Research Center for Problems of Quality of Specialist Training Publ., 42 p. (In Russian)*

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ

ЛАНТРАТОВА Яна Валерьевна — Yana V. Lantratova

Московский педагогический государственный университет, Москва, Россия.

Moscow Pedagogic State University, Moscow, Russia.

ORCID: [0009-0002-1608-1581](https://orcid.org/0009-0002-1608-1581), e-mail: Lantratova@duma.gov.ru

Аспирант кафедры социальной педагогики и психологии.

Научный руководитель: Тамарская Нина Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики и психологии Московского педагогического государственного университета.

Поступила в редакцию: 19 мая 2025.

Прошла рецензирование: 1 августа 2025.

Принята к печати: 30 сентября 2025.