

# НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТА

Научная статья

УДК 371.13

DOI: 10.54884/1815-7041-2026-86-1-46-55

## МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА НЕПРЕРЫВНОСТИ

Марон А. Е.<sup>1✉</sup>, Сергиенко А. Ю.<sup>2✉</sup>

<sup>1,2</sup> Государственный университет просвещения, Москва, Российская Федерация

<sup>1✉</sup> [sofamaron@mail.ru](mailto:sofamaron@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-1422-8028>

<sup>2✉</sup> [ayusergienko@gmail.com](mailto:ayusergienko@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-1865-8217>

Статья поступила в редакцию 18.01.2026  
Одобрена после рецензирования 02.02.2026  
Принята к публикации 13.02.2026

**Аннотация.** В статье раскрыта общая логика проектирования модели развития профессионального мастерства педагога. Показано, что структурное построение модели подчинено реализации принципа непрерывности формирования профессионального мастерства, что предусматривает мотивацию слушателей к изучению актуальных проблем образования (аспект проблематизации), к деятельностному погружению и освоению избранной области познания и индивидуального развития (аспект погружения), к практической реализации потенциала развития слушателей курсов с выходом на индивидуальный результат – повышение профессионального мастерства педагога и управленца системы образования. Раскрыт потенциал совершенствования модели управления непрерывным образованием педагогов, что предусматривает наличие научно-технического сопровождения образовательной деятельности педагогов, апробацию и внедрение автоматизированной информационной системы сопровождения индивидуальных и командных маршрутов непрерывного образования педагогических и управленческих кадров.

**Ключевые слова:** модель управления, профессиональное мастерство, научно-методическое сопровождение, дополнительное профессиональное образование, педагогические работники, управленческие кадры.

**Для цитирования:** Марон А. Е., Сергиенко А. Ю. Модель развития профессионального мастерства педагога в условиях реализации принципа непрерывности // Человек и образование. 2026. № 1 (86). С.46–55. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-46-55>

Original article

## MODEL OF DEVELOPMENT OF TEACHER PROFESSIONAL SKILLS WITHIN IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF CONTINUITY

© CC BY Марон А. Е., Сергиенко А. Ю., 2026.

A. Maron<sup>1</sup>✉, A. Sergienko<sup>2</sup>✉

<sup>1,2</sup> Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation

<sup>1</sup>✉ [sofamaron@mail.ru](mailto:sofamaron@mail.ru), <https://orcid.org/0000-0002-1422-8028>

<sup>2</sup>✉ [ayusergienko@gmail.com](mailto:ayusergienko@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-1865-8217>

The article was submitted on 18.01.2026

Approved after review on 02.02.2026

Accepted for publication on 13.02.2026

**Abstract.** The article presents the general logic of designing the model for development of professional skills of a teacher. It is shown that the structural construction of the model is subordinated to the implementation of the principle of continuity in the formation of professional expertise, which provides for the motivation of the participants to study current problems of education (aspect of problematization), to active immersion and mastering a chosen area of knowledge and individual development (immersion aspect), to the practical realization of the development potential of the course participants with a view to the individual result – improvement of professional skills of the teacher and manager of the education system. The article reveals the potential of improvement of the management model of continuous education of teachers, which provides for the availability of scientific and technical support of educational activities of teachers, testing and implementation of the automated information system to accompany individual and team routes of continuous education of pedagogical and managerial staff.

**Keywords:** management model, professional expertise, scientific and methodological support, additional professional education, pedagogical workers, managerial personnel.

**For citation:** Maron, A. E. and Sergienko, A. Yu. (2026). Model of development of teacher professional skills within implementation of the principle of continuity. *Man and Education*, no. 1 (86), pp. 46–55 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-86-1-46-55>

## Введение

В Распоряжении Минпросвещения России<sup>1</sup> ставится задача создания единой федеральной системы (ЕФС) научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров. Для решения этой задачи координатор ЕФС – Государственный университет просвещения – определяет методологические подходы к деятельности региональных управленческих команд в плане обновления системы повышения квалификации кадров. Важной научно-методологической составляющей решения этой проблемы является создание многоуровневой моде-

ли управления непрерывным повышением профессионального мастерства работников образования.

В статье сделана попытка раскрыть ведущие компоненты такой модели как совокупности идей, процессов и стратегий развития педагога в системе непрерывного образования.

В рассматриваемой модели развития профессионального мастерства аспект проблематизации ориентирован на освоение и практическую реализацию социального заказа на повышение квалификации педагога и на удовлетворение его собственных запросов в рамках выявленных дефицитов. Данный аспект предусматривает выбор методологических подходов и концептуальных оснований построения общей системы последипломного образования педагога. К таким подходам мы относим индивидуализацию, персонализа-

<sup>1</sup> Об утверждении концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров: распоряжение Минпросвещения России от 16.12.2020 г. № Р-174. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/download/4425/>

цию обучения, контекстное сопровождение учебно-познавательной деятельности субъекта образования, интеграционное согласование этапов непрерывного образования применительно к федеральному, региональному и муниципальному уровням сопровождения педагога.

Этап диагностики предусматривает разработку единого унифицированного комплекта диагностик (УКД) командных и личностных компетенций (федеральный уровень), участие в общественно-профессиональной экспертизе УКД (региональный и муниципальный уровни).

Этап погружения педагога носит образовательно-развивающий характер, содержит набор установочных лекций и практик применительно к выявленным запросам педагога, а также с учётом его развития в профессии.

В условиях направленности образовательной деятельности в повышении квалификации на персонализацию и удовлетворение личных потребностей педагогических кадров практическая составляющая занятий определяется спецификой контингента слушателей с учётом особенностей их развития на начальном этапе становления в профессии и на этапе профессиональной зрелости. Актуальным является адресное сопровождение педагогических работников до 35 лет и в первые три года работы. Среди мероприятий практического характера эффективным является проведение федерального конкурса «Учитель года», создание региональных и муниципальных сообществ «Молодой учитель» и «Молодой руководитель». В качестве субъектов реализации идеи дифференциации развития профмастерства педагогов выступают наставнические центры, центры «Точка роста», «IT-клуб», центры непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников. В связи с широтой выбора образовательных маршрутов со стороны как молодых, так и опытных педагогов, ставится задача привлечения широкой педагогической общественности (РАО, Корпоративный университет образования

г. Москвы, АНО «Россия – страна возможностей», АНО «Центр знаний «Машук»», ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения им. В.С. Леднева», вузы и др.). Заметная роль в выборе реальных практик, их тематики и направленности отводится педагогам-исследователям, остро реагирующим на современные проблемы цифровизации образования, включение информационных и коммуникационных технологий и медиасредств в учебный процесс, что раскрывает как новые возможности развития педагога, так и новые возможности повышения качества образования в школе. В условиях модульной организации повышения квалификации педагогических кадров оправдана реализация в условиях муниципальных систем структурного, научного, методического, просветительского, здоровьесберегающего потенциала территорий, что соответствует специфике муниципального уровня управления сопровождением профессиональной деятельности педагога.

Рефлексивный аспект последипломного образования педагогических кадров многие авторы связывают с высшим уровнем развития профмастерства. Перед учителем постоянно ставится задача осуществить самоанализ тех новшеств, которые вводятся в учебный процесс, скорректировать технологии и методы воспитания и социализации детей в открытом обществе. Всё это предполагает не только внешнюю оценку деятельности педагога, учёт успешности учебных занятий нового типа, но и главным образом опытную проверку каждого этапа обучения, его роль в принятии новых идей со стороны учеников. Для опытных педагогов актуальной становится презентация своих достижений и обмен опытом в области публикационной активности, а также в организации опытно-экспериментальной работы.

Построение модели управления непрерывным повышением профессионального мастерства (НППМ) педагогических и управленческих кадров предполагает наряду с инвариантной составляющей раскрытие вариативного компонента,

что подчёркивается нормативно-правовыми и законодательными решениями Правительства РФ о создании целостной системы профессионального роста педагога. И этот процесс основывается на современных научных позициях о наличии проблем многообразия как в части потребности контингента обучаемых, так и в арсенале набора образовательных модулей повышения квалификации, существующих в реальной практике. Инновационная практика сопровождения педагога, значительные исследования в области непрерывного образования создают научную основу для построения новых моделей управления НППМ. К инновационным тенденциям реальной практики можно отнести разработки таких авторов, как Г.С. Костыко, Е.В. Балагина, Л.И. Уварова, И.В. Федосеева, Е.А. Солодкова, В.А. Безуевская, О.А. Ильясова, С.В. Сайгушкина, Н.В. Поликарпова, Е.Н. Жаркова, Н.Г. Калашникова, Л.В. Резинкина.

К числу стратегических направлений реформирования системы последиplomного образования педагогов, как показывает анализ источников, можно отнести учёт в построении вариативных систем повышения квалификации теории и практики реализации идеи многообразия как педагогического феномена, характеризующего современное состояние объектов исследования.

#### **Менеджмент многообразия как ресурс построения вариативных систем**

Группа исследователей Новгородской научной школы в монографии «Менеджмент многообразия» [1] отмечает методологическое и практическое значение тех вызовов, которые определяют возможности использования идеи многообразия в разных сферах образовательной деятельности, в том числе в системе повышения квалификации педагогов. Авторы раскрывают педагогические возможности реализации идеи «педагогика многообразия», применение её в реалиях современной практики. В методологическом аспек-

те многообразии можно рассматривать как актуальный механизм развития образовательных систем в современных условиях, как методологическую основу технологического прорыва и развития суверенитета страны. В личностно-педагогическом плане многообразие обеспечивает право на выбор собственного пути совершенствования, открывает возможность для самореализации. Многообразие образования предусматривает вариативность содержания обучения педагогов в системе дополнительного образования, а также каналов обучения и формирования компетенций в условиях формального, неформального и информального образования.

Отличительной особенностью учёта фактора многообразия является специфика состава обучающихся в системе повышения квалификации, что обусловлено следующими факторами:

- востребованностью в дополнительной специализации педагога в связи с введением в образовательный процесс новой учебной дисциплины. Для современной школы это обновлённый вариант предметов «Труд (технология)» и «Основы безопасности и защиты Родины»;

- реформированием системы образования, в частности профессиональной подготовки в системе СПО. Речь идёт об участии студентов колледжей и техникумов в конкурсном движении, о демонстрационном экзамене как новой форме аттестации и др.;

- переходом ряда кадров сферы производства в педагогическую деятельность в качестве воспитателей в кадетские корпуса, преподавателей технических дисциплин в СПО, специалистов по технике безопасности, что обуславливает необходимость их педагогической подготовки;

- актуализацией новых подходов к выбору систем и моделей обучения в условиях цифровизации образования, значительным переносом вектора образовательного процесса к самообучению в информационной среде. Новые функции педагога формируют его в качестве наставника, коуча, фасилитатора.

Проблема многообразия решается в системе развития педагогической профессии за счёт наличия этапов профессионального становления педагогов. Это касается молодого начинающего педагога (этап вхождения в профессию), педагога с опытом работы (этап формирования индивидуального стиля педагогической деятельности), педагога на этапе профессиональной зрелости. Сотрудниками Санкт-Петербургской академии постдипломного педагогического образования им. К.Д. Ушинского разработано содержание поддержки и сопровождения молодых педагогов на этапе вхождения в профессию [2]. К числу актуальных направлений работы с молодыми педагогами авторы относят: «обсуждение способов осуществления деятельности с учётом проблем и дефицитов, обозначенных молодым педагогом; обсуждение способов установления контактов, путей адаптации в профессиональной среде, поддержку в их реализации; положительную обратную связь от наставника; возможность активно перенимать опыт; рефлексию молодыми педагогами результативности своих профессиональных действий с позиции практико-ориентированного знания» [2, с. 83].

Заслуживает внимания реальная практика реализации вариативного компонента содержания повышения квалификации педагогов. Так, в Ленинградском областном институте развития образования (ЛОИРО) разработана модульная образовательная программа повышения квалификации руководителей образовательных учреждений [3]. Вариативный блок содержит комплекс модулей, ориентированных на усвоение вопросов, касающихся новых подходов к стратегическому и оперативному управлению образованием, и рассчитан на организацию самостоятельной деятельности по подготовке творческих и управленческих проектов. Авторы модульной организации повышения квалификации в вариативный блок включили следующие творческие проекты: 1) разработка модели школы как ресурсного центра; 2) менеджмент открытой образовательной среды школы; 3) социальное партнёрство как

проблем инновационной школы; 4) подготовка менеджера инновационной школы; 5) сельская школа как социокультурный центр; 6) методика внешнего аудита внутришкольной системы обеспечения качества образования; 7) образовательная помощь родителям в условиях общественно-государственного управления; 8) педагогическая аналитика учебно-воспитательного процесса современной школы.

#### **От индивидуализации к персонализации повышения квалификации специалиста**

Специалистами Алтайского краевого института повышения квалификации работников образования была создана институциональная модель персонифицированного повышения квалификации работников образования [4]. Важным этапом разработки стало определение зон ответственности ключевых акторов процесса: педагога, работодателя, учреждения повышения квалификации, муниципального и регионального органов управления образованием. При этом обеспечение баланса интересов вертикального (от федерального до индивидуального уровня) и горизонтального (ученики, сообщества, родители) уровней является важной характеристикой персонифицированного повышения квалификации. Интересы всех заинтересованных сторон должны аккумулироваться в требованиях к результатам повышения квалификации, однако этот вопрос часто решается формально и редко реально учитывает интересы всех сторон. Поэтому зачастую образовательный маршрут педагога определяет либо его субъективная потребность, либо возможности конкретного учреждения, предлагающего услуги повышения квалификации. В Алтайском крае для решения этой проблемы используют технического задание на повышение квалификации, которое составляет руководитель школы. В нем прописаны конкретные образовательные результаты учителя с учётом особенностей школы, где он работает. Учитель, в свою очередь, несёт ответственность за успешное достижение этих результатов.

Модульность повышения квалификации является другой важной характеристикой модели. Здесь используются короткие гибкие программы, ориентированные на решение конкретных профессиональных задач или развитие конкретных компетенций. При аттестации, помимо тестов на предметные знания, портфолио и выпускного проекта обязательно используется самооценка педагогом своих результатов [4].

Сотрудниками Архангельского областного института открытого образования также разработана модель персонифицированного повышения квалификации работников образования, в которой сделана попытка одновременно учесть потребности и профессиональные дефициты педагога и запрос школы в соответствии со школьными проектами, в которых участвует педагог. Программы повышения квалификации строятся по модульному принципу, имеют инвариантную и вариативную части. Входная диагностика проводится для определения уровня профессиональной компетентности педагога и его профессиональных затруднений. Затем совместно с тьютором педагог проектирует свой индивидуальный учебный план, а также выбирает задания для практической самостоятельной работы. Педагог может выбирать ресурсы различных учреждений повышения квалификации. На завершающем этапе проводится рефлексия. Для организации повышения квалификации педагогов применяется автоматизированная система, используя которую педагог: проходит самодиагностику, выявляет свои профессиональные дефициты; подбирает по ключевым словам актуальные программы повышения квалификации; составляет индивидуальный образовательный маршрут совместно с тьютором [5].

#### **Потенциал развития профессионального мастерства педагогических кадров: экспериментальное обоснование**

На базе Государственного университета просвещения был проведён педагогический эксперимент в рамках курса повышения квалификации, в котором приняли

участие 26 работников системы управления образованием из 23 регионов России. Это сотрудники региональных министерств, муниципалитетов и институтов развития образования. Одной из задач обучающихся было ознакомиться с проектом модели развития профессионального мастерства педагогических кадров, выделить актуальные, по их мнению, проблемы и описать цель разработки модели, её основные процессы и компоненты, внести свои предложения по развитию профессионального мастерства педагогических кадров.

В качестве рабочей гипотезы исследования было высказано предположение о том, что разработка стратегии развития профессионального мастерства педагогов основывается на интегративном согласовании идей и практик региональных отечественных систем и научных достижений в области освоения современных концепций развития технологического суверенитета России. К современным тенденциям развития образования мы относим в первую очередь реализацию принципов непрерывности, опережения, многообразия, вариативности, индивидуализации, интеграции и др.

Особо отметим, что в теории управления существуют разные методологические подходы к выделению фундаментальных элементов построения модели (исследования С.Г. Вершловского, В.Я. Синенко и др.) [6; 7]. В представлении сущностных элементов модели также отражён опыт разработки типовых образовательных программ, утверждённых в своё время Министерством просвещения СССР (руководители проекта: д.п.н. А. Е. Марон – программы для учителей-предметников физико-математического цикла, д.п.н. Е.П. Тонконогая – для руководителей образования).

Перед опрошенными участниками эксперимента – представителями региональных управленческих команд – ставилась задача дать экспертную оценку разработанной модели развития профессионального мастерства педагогических кадров, особо охарактеризовав её содержательное

наполнение, ориентированное на достижение прогнозируемого результата и использование системы организационно-педагогических средств достижения этого образовательного продукта.

Компонентный состав модели развития профессионального мастерства педагога включает следующие составляющие: проблематизацию, диагностику, погружение, практику, коммуникацию и рефлексию.

Включение компонентов «проблематизации» в общую структуру модели как актуально значимое управленческое решение отметили 78% опрошенных. По мнению управленцев существует и реализуется на практике широкий набор вариантов в «проблематизации» участников системы повышения квалификации. К таким вариантам формулировок мы относим: реализация нормативно-правовых и законодательных актов и постановлений Правительства РФ и региональных установок по развитию образования (указало значимость 92% опрошенных); в форме постановки управленческой задачи (72%); как существующее противоречие и возможность его разрешения (36%); в форме апробации общего стратегического плана построения модели (48%).

Приведём примеры реальной практики «проблематизации» реализации модели в ходе построения её целеполагания (опыт региональных управленческих команд):

1. Мотивация педагогических кадров: «повысить мотивацию региональных методистов», «систематизация процессов организации научно-методического сопровождения педагогических работников», «устранение выявленных дефицитов», «стимулирование развития талантов и уникальных качеств педагогов, обладающих высоким уровнем мотивации и запросов в профессиональной деятельности», «создание устойчивой управленческой системы, обеспечивающей непрерывное развитие профессионального мастерства педагогов через интеграцию наставничества, сетевого взаимодействия и цифровых решений», «система методической работы на

региональном уровне: решение конкретной проблемной ситуации».

2. Поддержка молодых специалистов: «комплексная поддержка молодых специалистов и создание для них пространства профессионального сопровождения», «создание эффективной системы сопровождения молодых педагогов в 100% образовательных организаций всех уровней образования через синхронизацию и совершенствование деятельности субъектов научно-методического сопровождения», «фокус проекта для молодых педагогов: профессиональное развитие для педагогов школ, работающих в сложных социальных контекстах», «скоординировать работу краевой системы научно-методического сопровождения и поддержки молодых педагогов в возрасте до 35 лет», «систематизация процессов, ресурсов и ключевых параметров эффективности системы наставничества педагогов в регионе».

Как следует из анализа результатов мониторинга качества модели, значительная часть опрошенных указали на актуальность освоения педагогами и методистами процесса адаптации молодых специалистов в реальной образовательной среде школы (82%).

3. Законодательно-правовое обоснование модели: к этому положению относятся Распоряжения Правительства РФ и Минпросвещения России о средствах научно-методического сопровождения профессионального мастерства педагогов<sup>2,3</sup>.

Совокупность взаимосвязанных компонентов «погружение» и «практика» представляет собой формирующуюся си-

<sup>2</sup> Об утверждении концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагогических работников и управленческих кадров: распоряжение Минпросвещения России от 16.12.2020 г. № Р-174. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/3fc484bc2dcf592bee7e324ca2bfda90/download/4425/>

<sup>3</sup> Об утверждении методических рекомендаций по порядку и формам диагностики профессиональных дефицитов педагогических работников и управленческих кадров образовательных организаций с возможностью получения индивидуального плана: распоряжение Минпросвещения России от 27.08.2021 № Р-201 URL: <https://docs.cntd.ru/document/608717062>

стему развития педагога, его компетенций на основе выявленных дефицитов и учёта этапов профессионального становления специалиста (58% опрошенных). Системообразующим компонентом модели в рамках интеграционного согласования погружения и практики является диагностика, которая предполагает выявление и адресное сопровождение педагогов в возрасте до 35 лет и первые годы работы.

Компонент модели «практика» предусматривает научно-методическое сопровождение, выполнение индивидуального маршрута педагога, реализацию системы инновационных технологий, разработку рабочих программ, стажировку в региональных научно-педагогических центрах.

Развитие деятельности составляющей модели в рамках компонента «погружение», по мнению опрошенных экспертов, реализуется при определённых условиях. Приведём примеры:

– *Адаптация молодого специалиста:* формирование региональной базы молодых педагогов, мониторинг уровня профессионального благополучия молодых педагогов на рабочем месте, организация региональной дистанционной школы молодого педагога, организация цифрового наставничества (по запросу), вовлечение молодых педагогов в качестве тьюторов в интенсивные школы победителей профессиональных конкурсов, организация межсессионного сопровождения участников.

– *Актуальные технологии:* использование компетентного подхода, фокус на формировании практических навыков, интеграция технологий, кибербезопасность, гибкость и модульность, короткие интенсивные курсы для сборки индивидуальных траекторий, смешанное обучение, геймификация, симуляторы, ориентация на рынок.

Завершает построение общей системы развития педагога результативно-оценочный компонент модели, ориентированный на качество реализации целеполагания модели, осуществляемый в соответствии с выработанными критериями и показателями. Приведём примеры предложений по

формулировке критериев и показателей, высказанные в ходе эксперимента:

– *Критерий – сопровождение молодого педагога:* количество реализованных программ наставничества, динамика числа вовлечённых молодых педагогов в профессиональные конкурсы, число молодых педагогов, прошедших курсы повышения квалификации, количество предложений и инициатив, заявленных молодыми педагогами, доля молодых педагогов, принявших участие (ставших призёрами) профессионального конкурса.

– *Критерий – качество новых образовательных программ и технологий:* проблемное и развивающее обучение (формирование мышления), проектное и исследовательское обучение (решение реальных задач), разноуровневое и модульное обучение (учёт индивидуальных особенностей), ИКТ и интерактивное обучение (цифровизация, дистанционные ресурсы, геймификация), технологии сотрудничества, кейс-методы (развитие коммуникации).

– *Критерий – инновационная практика:* тиражирование лучших инновационных педагогических и управленческих практик, методическое и консультационное сопровождение педагогических работников, участие в общественно-профессиональной экспертизе, в комплексной диагностике.

### Заключение

Экспертиза модели, разработанной координатором, свидетельствует о высокой оценке со стороны управленческих команд структуры, содержания, ведущих компонентов предлагаемой модели. Раскрыты возможности и потенциал включения региональных и муниципальных особенностей в процессы развития педагога. Экспериментально выверена и апробирована общая структура и логика построения идей и компонентов модели развития профессионального мастерства педагога.

Раскрыта возможность адресной реализации базового варианта модели применительно к учёту особенностей региональных и муниципальных систем. Очерчен

круг актуальных проблем развития системы повышения квалификации кадров.

Раскрыт и уточнён принцип многообразия как ресурс построения вариативных систем повышения квалификации кадров. В организационно-педагогическом плане многообразии вводятся новые характеристики в систему повышения квалификации кадров, такие как персонализация, открытость, опережение.

В исследовании обоснован компонентный состав модели развития профессионального мастерства педагога, представленный следующими составляющими:

– «проблематизация» как ориентированное целеполагание модели, часто характеризуемое на практике как компонент «проблемное поле»;

– «диагностика», представляемая как системообразующая технология вариативной организации процесса развития профессионального мастерства педагогических кадров;

– «погружение» как ключевые образовательные процессы программного и технологического сопровождения деятельности педагога с упором на ликвидацию профессиональных дефицитов, учёт этапов профессионального становления личности;

– «практика», ориентированная на методическое содействие педагогам и управленцам в профессиональном выборе технологий реализации индивидуального образовательного маршрута;

– «коммуникация и рефлексия» – ориентиры на включение кадрового состава в активные формы сетевого, диалогового профессионального взаимодействия с выходом на развитие профессионально значимых качеств личности и прогностического мышления.

В ходе экспериментального обоснования предложенной модели выявлены возможности её дальнейшего развития с учётом вопросов модернизации современного образования и инновационной практики региональных и муниципальных систем.

#### СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Певзнер М. Н., Петряков П. А., Дони́на И. А. Менеджмент многообразия. Великий Новгород: Новгородский государственный университет имени Ярослава Мудрого, 2017. 451 с. – ISBN 978-5-89896-627-0.
2. Ермолаева М. Г., Верстукова Е. Н. Андрагогическое сопровождение молодых педагогов на этапах адаптации и интеграции в профессию // Человек и образование. 2024. № 2(79). С. 80–88. – DOI 10.54884/1815-7041-2024-79-2-80-88.
3. Практическая андрагогика / Институт педагогического образования и образования взрослых РАО; под ред. С. А. Лисицына, А. Е. Марона. СПб: Ленинградский областной институт развития образования, 2010. Т. 3. 230 с. ISBN 978-5-91143-525-7.
4. Жаркова Е. Н., Калашникова Н. Г. Модель персонифицированного повышения квалификации работников образования: типовое региональное решение // Управление образованием: теория и практика. 2013. № 3(11). С. 135–144.
5. Балагина Е. В., Уварова Л. И., Федосеева И. В. Модель персонифицированного повышения квалификации работников образования Архангельской области и система оценки качества результатов обучения // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2016. Т. 2. № 3(7). С. 24–30.
6. Синенко В. Я., Буланкина Н. Е. Интеграционные процессы в образовании как инновация: методологические и технологические аспекты // Сибирский учитель. 2017. № 1(110). С. 34–39.
7. Вершловский С. Г. Взрослость как категория андрагогики // Вопросы образования. 2013. № 2. С. 285–297.

#### REFERENCES

1. Pevzner, M. N., Petryakov, P. A. and Donina, I. A. (2017). *Management of diversity*. Velikiy Novgorod: Yaroslav the Wise Novgorod State University (In Russ.)
2. Ermolaeva, M. G. and Verstukhova, E. N. (2024). Andragogical support for young teachers during the periods of adaptation and integration into profession. *Man and Education*, no. 2, pp. 80–88. (In Russ.)
3. Lisitsin, S. A. and Maron, A. E. (eds.) (2010). *Practical anragogy*. Vol. 3. St. Petersburg: LRIED. (In Russ.)

4. Zharkova, E. N. and Kalashnikova, N. G. (2013). Model of personalized continuing education: a typical regional solution. *Education Management: Theory and Practice*, no. 3(11), pp. 135–144. (In Russ.)
5. Balagina, E. V., Uvarova, L. I. and Fedoseeva, I. V. (2016) Model of personified qualification improvement of education workers of the Arkhangelsk region and system of assessment of quality of training results. *Modern Additional Professional Pedagogical Education*, vol. 2, no. 3(7), pp. 24–30. (In Russ.)
6. Sinenko, V. Ya. and Bulankina, N. E. (2017) Integration processes in education as innovation: methodological and technological aspects. *Siberian Teacher*, no. 1(110), pp. 34–39. (In Russ.)
7. Vershlovskiy, S. G. (2013) Adulthood as an andragogical category. *Educational Studies Moscow*, no. 2 (October), pp. 285–298. (In Russ.)

---

#### ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

*Марон Аркадий Евсеевич* – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», Москва

*Сергиенко Александра Юрьевна* – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения», Москва

#### INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

*Arkady E. Maron* – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Leading Researcher, Federal State University of Education, Moscow

*Aleksandra Yu. Sergienko* – Candidate of pedagogical sciences, Senior Researcher, Federal State University of Education, Moscow

**Вклад авторов:** все авторы внесли эквивалентный вклад в подготовку публикации.

**Contribution of the authors:** the authors contributed equally to this article.

**Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.**

**The authors declare no conflicts of interests.**