

Научная статья

УДК 378.147; 378.046.4

DOI: 10.54884/1815-7041-2026-87-2-16-27

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ РАЗВИТИЯ ЭПИСТЕМИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ В СИСТЕМЕ «УНИВЕРСИТЕТ – ДПО»

Гребенникова В. М.^{1✉}, Васильева Т. В.², Никитина Н. И.³

¹ Кубанский государственный университет, Краснодар, Российская Федерация

² Московская академия предпринимательства, Москва, Российская Федерация

³ Московский университет им. А.С. Грибоедова, Москва, Российская Федерация

[✉] mvmgrebennikova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0705-7985>

² tvvasilyeva87@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5066-9381>

³ nn0803@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9659-3581>

Статья поступила в редакцию 19.03.2026

Одобрена после рецензирования 03.04.2026

Принята к публикации 18.05.2026

Аннотация. Педагоги-психологи действуют на стыке мультинаучного знания и практической интервенции; эффективность их работы определяется не только профессиональными навыками, но и эпистемической компетенцией (от гр. *episteme* – научное знание; *способностью* осмысливать, понимать новые знания, правильно их интерпретировать, критически оценивать и транспонировать знания в практические решения). Система «высшее образование – дополнительное профессиональное образование» сегодня сталкивается с парадоксом: при избытке образовательного контента наблюдается дефицит методологической рефлексии у специалистов психолого-педагогического профиля. В статье систематизированы подходы к определению эпистемической компетенции, обосновывается концептуальная основа развития этой компетенции у педагогов-психологов в континууме «университет – ДПО». Предложена интегративная модель данного процесса, описаны учебно-организационные и дидактические механизмы реализации модели, методы оценки результатов и инструменты внедрения; доказано, что именно высокий уровень развития эпистемической компетенции отличает профессионала от дилетанта в сфере психолого-педагогического вмешательства. В заключении делается вывод о необходимости внедрения эпистемического подхода в систему непрерывного профессионального образования педагогов-психологов для преодоления распространения псевдонаучных практик и повышения качества психолого-педагогической помощи.

Ключевые слова: эпистемические компетенции, педагоги-психологи, непрерывное профессиональное образование, вуз, ДПО.

Для цитирования: Гребенникова В. М., Васильева Т. В., Никитина Н. И. Концептуальные основания развития эпистемической компетенции педагогов-психологов в системе «Университет – ДПО» // Человек и образование. 2026. № 2 (87). С.16–27. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-16-27>

Original article

CONCEPTUAL FOUNDATIONS FOR DEVELOPMENT OF EPISTEMIC COMPETENCE OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGISTS IN THE SYSTEM “UNIVERSITY–ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION”

V. Grebennikova ^{1✉}, T. Vasilyeva ², N. Nikitina ³

¹ Kuban State University, Krasnodar, Russian Federation

² Moscow Academy of Entrepreneurship, Moscow, Russian Federation

³ Moscow University named after A. S. Griboyedov, Moscow, Russian Federation

^{1✉} mvmgrebennikova@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-0705-7985>

² tvvasilyeva87@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-5066-9381>

³ nn0803@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0001-9659-3581>

The article was submitted on 19.03.2026

Approved after review on 03.04.2026

Accepted for publication on 18.05.2026

Abstract. Educational psychologists operate at the intersection of multidisciplinary knowledge and practical intervention; the effectiveness of their work is determined not only by professional skills, but also by epistemic competence (from the Greek *episteme* – scientific knowledge; the ability to comprehend and understand new knowledge, interpret it correctly, critically evaluate and transpose knowledge into practical solutions). The system "higher education – additional vocational education (AVE)" today faces a paradox: despite an excess of educational content, there is a deficit of methodological reflection among specialists in the psychological and pedagogical profile. The article systematizes approaches to defining "epistemic competence", substantiates a conceptual basis for the development of it among educational psychologists in the continuum "university – AVE", proposes an integrative model of this process, describes the educational, organizational and didactic mechanisms for implementing the model, methods for evaluating results and implementation tools; It has been proven that a high level of the competence development distinguishes professionals from amateurs in the field of psychological and pedagogical intervention. The conclusion emphasizes the need to implement an epistemic approach in the continuing vocational education system for educational psychologists to combat the spread of pseudoscientific practices and improve the quality of psychological and pedagogical assistance.

Keywords: epistemic competencies, educational psychologists, continuing professional education, university, additional vocational education.

For citation: Grebennikova, V. M., Vasilyeva, T. V., Nikitina, N. I. (2026) Conceptual foundations for development of epistemic competence of educational psychologists in the system “university – additional vocational education”. *Man and Education*, no. 2 (87), pp. 16–27 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-16-27>

Введение

Современная образовательная и социальная практика предъявляет к педагогам-психологам требования работать с большими объёмами данных и множеством противоречивых источников знаний. Для педагога-психолога, взаимодействующего с ментальными структурами личности, эпистемическая компетенция

(как способность осознавать границы своего знания, методы его получения, критерии его достоверности, условия применимости для решения задач и др.) становится профессиональным императивом.

«Профессиональная деятельность современных педагогов-психологов характеризуется переходом к практике, основанной на научных доказательствах,

цифровизации данных, междисциплинарности задач, что требует системного развития у данных специалистов эпистемической компетенции (ЭК)» [1, с. 18] не только в рамках подготовки в университете, но и через целенаправленное освоение соответствующих программ в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) в течение профессиональной карьеры.

Анализ монографий, научных статей последних десятилетий (от классических работ К. Knorr-Cetina [2; 3] до современных исследований в области эпистемической культуры [4; 5; 6]) позволяет выделить следующие доминирующие подходы к раскрытию сущности ЭК: а) конструктивистский (фокусируется на процессе создания специалистом субъективного знания в профессиональной среде с опорой на достижения в смежных научных областях) [7]; б) когнитивно-гносеологический (трактует ЭК как стадию развития профессионального мышления и профессионального мировоззрения педагога-психолога, его способность к методологической рефлексивности); в) профессионально-деятельностный (рассматривает ЭК как инструмент решения профессиональных задач в ситуации «информационного шума» или неопределённости). Авторы большинства проанализированных источников [1–8 и др.] сходятся в том, что ЭК является компетенцией высшего порядка, она координирует систему узкоспециальных навыков профессионала.

В работах учёных периода 2018–2025 гг. [1; 7; 9; 10 и др.] подчёркивается, что педагог-психолог должен владеть механизмами эпистемологического мониторинга (способностью критически оценивать психологические, педагогические интервенции, отсеивая паранаучные и недоказательные методики, которыми переполнен рынок различных курсов повышения квалификации данных специалистов). Анализ научных работ последних лет показывает, что без сформированной ЭК профессионал психолого-педагогического профиля рискует стать жертвой «нейромифов» или

псевдонаучных методик, что в работе с детской психикой недопустимо.

Современную эпоху ученые-когнитивисты называют «эрой когнитивной перегрузки», скорость устаревания профессиональных знаний превышает скорость их получения. Для педагогов-психологов, работающих на стыке образования, психического здоровья и социального развития личности, это создаёт беспрецедентные вызовы экзистенциального характера. Если ещё десятилетие назад специалисты психолого-педагогического профиля могли опереться на достаточно устойчивые диагностические протоколы и коррекционные программы, то сегодня сложность человеческого субъекта в цифровой среде, в условиях цифровой социализации подрастающего поколения требует принципиально иного инструментария. Традиционная модель профессиональной подготовки в университете данных специалистов, доминирующая в последние десятилетия, фокусировалась на инструментальной компетентности: «какой тест использовать?», «как провести консультацию?», «какую программу внедрить?» и др. Однако анализ библиографических баз данных (Web of Science, Scopus, eLibrary и др.) за период 2018–2025 гг. показывает тревожную тенденцию: рост количества методических рекомендаций коррелирует со снижением качества принимаемых профессиональных решений в сложных, неструктурированных, нестандартных ситуациях. Ряд учёных задаётся вопросом: «Почему?» и отвечает в публикациях: потому что мы игнорируем фундаментальный вопрос: «Как специалист понимает природу знания, с которым он работает?».

Университет часто даёт «знание-что» (declarative knowledge), а программы ДПО пытаются дать «знание-как» (procedural knowledge), нередко упуская из виду «знание-почему» (epistemic knowledge). Цель данной работы: обосновать концептуальные основания для создания единой непрерывной профессионально-образовательной среды развития ЭК педаго-

гов-психологов в континууме «университет – ДПО».

Материалы и методы

Исследование проводилось в течение пятилетнего цикла (2020–2025 гг.) и базировалось на смешанном дизайне (Mixed Methods Research), сочетающем количественный анализ и качественную интерпретацию (Explanatory Sequential Design). Этапы реализации проведённого исследования:

а) диагностический – выявление исходного уровня ЭК у студентов, обучающихся по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование» в четырёх вузах: Московская академия предпринимательства, Московский университет имени А.С. Грибоедова, Кубанский государственный университет (г. Краснодар); филиал КубГУ в Славянске-на-Кубани, а также у практикующих педагогов-психологов, обучающихся по программам ДПО;

б) проектно-формирующий – разработка интегративной модели развития ЭК педагогов-психологов в системе «университет – ДПО», пилотное внедрение спроектированных дидактических инструментов;

в) аналитический – экспертная оценка динамики изменений в уровнях развития ЭК педагогов-психологов через контрольные срезы, кейс-стади, наблюдения, экспертные интервью и др.

Общий объём выборки составил 568 человек (362 студента и 206 педагогов-психологов, обучающихся по программам ДПО). Для обеспечения валидности была использована триангуляция методов: количественные методы (адаптированная шкала «Эпистемических убеждений» (Epistemic Beliefs Inventory, EBI); тест на определение уровня критического мышления (L. Starkey) и качественные методы (контент-анализ рефлексивных эссе на тему «Границы моего профессионального знания»; метод репертуарных решёток Дж. Келли для выявления индивидуальных конструкторов профессионального опыта и др.). Также были использованы методы математического моделирования,

статистической обработки эмпирических данных.

Исследование базировалось на экосистемном подходе [11] в современном профессиональном образовании, компетентностном, интегративном, персонифицированном, андрагогическом и синергетическом методологических подходах к непрерывной профессиональной подготовке специалистов психолого-педагогического профиля.

Результаты исследования

Современная образовательная среда характеризуется состоянием, которое мы называем эпистемической нестабильностью (многообразие данных, противоречивые научные выводы и др.). Проблема заключается в том, что в системе высшего образования психолого-педагогического профиля зачастую транслируется «готовое» знание, а в системе ДПО – прикладные технологии. Однако между ними отсутствует связующее звено – ЭК педагога-психолога (способность специалиста понимать границы применимости теории, верифицировать источники, осознавать собственные когнитивные искажения и др.). В западной традиции (L. Daniels and L. Alston [1]; B.K. Hofer and L.D. Bendixen [5]; J. Moore [8] и др.) под ЭК понимают знание специалиста о методах продуцирования знания (в том числе и необходимого в профессиональной деятельности), о процессе познания в целом, о границах применимости тех или иных знаний в практике. В российском контексте (А.Н. Ходусов и др. [12]; В.П. Зинченко [13], Е.В. Грязнова и О.А. Никишина [14] и др.) это часто переводится в плоскость «методологической культуры» специалиста. Несмотря на растущую значимость понятия ЭК, его содержательная спецификация, структурная модель и валидные методы оценивания в контексте непрерывной профессиональной подготовки педагогов-психологов остаются фрагментарными.

ЭК педагога-психолога как его интегративная профессиональная характеристика включает в свой состав следующие состав-

ляющие: метакогнитивную осведомлённость (понимание того, как я приобретаю и структурирую профессиональное знание и др.); эпистемические знания (знание о природе научного знания (проверяемость, фальсифицируемость, типы доказательств и др.), методологические принципы получения и применения знаний в профессиональной деятельности и др.) [6]; «когнитивно-интегративную гибкость (способность синтезировать междисциплинарные подходы без потери методологической строгости, способность сопоставлять данные из разных источников (тесты, наблюдение, анамнез)» [8, с. 105] и видеть противоречия между ними и др.); эпистемические практики (сбор, оценка и синтез данных, аргументация, триангуляция и др.); эпистемические ценности (интеллектуальная честность, склонность к ревизии своих знаний и понимание их ограничений, уважение к контексту и др.); эпистемическую метакогницию (мониторинг и регуляция способов познания и интерпретации усвоенных знаний и др.); эпистемическую рефлексию (критический анализ теоретических конструктов: например, понимание ограничений бихевиоризма или гуманистической психологии в конкретном кейсе; осознание специалистом влияния собственных стереотипов (например, «эффекта ореола» или «проекции») на диагностические выводы и др.); эпистемическую ответственность (специалист понимает, что он отвечает за выбор валидных и надёжных методов диагностики, корректность обработки данных и объективность их интерпретации и др.; ответственность за то, как результаты профессионального познания доносятся до клиента, коллег и др.; по сути, это профессиональный самоконтроль специалиста за тем, чтобы психолого-педагогическая помощь базировалась на проверенном знании, а не на субъективных догадках, стереотипах или неработающих шаблонах) [15]; эпистемическую агентность (иницирование исследований в психолого-педагогической деятельности, трансляция

результатов проведённых исследований в профессиональное сообщество и др.).

ЭК педагога-психолога – это метаспособность, определяющая качество взаимодействия специалиста с профессионально значимой информацией. Мы выделяем следующие базовые сущностные признаки сформированности ЭК: а) контекстуальность (знание не воспринимается как абсолют; оно всегда привязано к социокультурному контексту развития личности и др.); б) процессуальность (профессиональная истина рассматривается как результат постоянного диалога между теорией и живым опытом (праксисом) и др.); в) критическая дистанция (способность специалиста отстраниться от привычных объяснительных схем (например, психоаналитических или когнитивно-поведенческих) для оценки их адекватности текущей задаче и др.).

В целом же, ЭК педагогов-психологов – это не декоративный элемент их профессионального профиля, это ядро их профессионализма.

Проблема разрыва в рекуррентной эпистемической подготовке педагогов-психологов в системе «университет – ДПО»

Этап университета: иллюзия завершённости. В университете студент погружён в академический дискурс. Однако, как показывают лонгитюдные наблюдения авторов статьи, к 4-му курсу у 58% обучающихся по программе бакалавриата «Психолого-педагогическое образование» формируется «дуалистическое» мышление (по типологии W.G. Perry [16]): есть правильные ответы (в учебнике, в лекциях авторитетного преподавателя) и неправильные. Выпускная квалификационная работа (ВКР) часто воспринимается как формальность, а не как исследование. Эпистемическая позиция выпускника вуза может застывать на уровне «знание передаётся авторитетом». На лекциях в университете полезно задавать студентам вопрос: «Что вы будете делать, когда учебник, по

которому вы учитесь, устареет в момент вашего выпуска?».

Этап ДПО: фрагментарность и/или конъюнктура. Система ДПО, призванная обновлять знания, нередко предлагает курсы повышения квалификации педагогов-психологов (72–108 часов), ориентированные на «готовые решения» (слушатели говорят: «Делай так, это работает», не объясняя границ применимости метода). Возникает феномен «профессионального выгорания через когнитивный диссонанс»: методики не работают в реальной школе, а специалист не обладает инструментарием, чтобы понять, почему.

Сопоставление данных показывает, что отсутствие преемственности в развитии ЭК педагогов-психологов может приводить к особой профессиональной деформации: университет не учит сомневаться, ДПО не учит исследовать; результат – технократ-психолог-педагог, владеющий инструментом, но не понимающий глубинный смысл освоенного полинаучного материала. Проблема текущего (актуального) состояния непрерывной профессиональной подготовки педагогов-психологов в системе «университет – ДПО» заключается в следующем: вуз «даёт догмы», ДПО пытается (часто безуспешно) «дать новые догмы». Сформированная у педагога-психолога ЭК позволит осуществить разрыв этого круга.

Проектирование модели непрерывного эпистемического континуума в системе «университет – ДПО» для профессионального развития педагогов-психологов базируется на следующих принципах:

а) принцип реализации сквозной исследовательской линии – в университете будущий педагог-психолог пишет не просто ВКР, а проходит путь от идеи до осознанной (не формальной) публикации (даже в студенческом журнале, в сборнике студенческих конференций). В ДПО данная линия реализуется в преобладании таких форматов обучения педагогов-психологов, как проектные и проблемно-ориентированные методы; итогом курса ДПО является не тест, а мини-исследование в

своей школе, колледже, Центре развития и др.;

б) принцип развития эпистемологической рефлексии – в университете следует внедрить элективный курс «Психология научного познания», будущий педагог-психолог должен уметь отвечать, в частности, на вопрос: «На каком основании я считаю эту диагностику валидной?». В системе ДПО принцип реализуется через супервизионные группы, рефлексивные сессии, в рамках которых разбираются не только случаи клиентов, но и ход мысли специалиста, аргументация принятых решений и др. В результате реализации данного принципа обучающиеся должны научиться осознавать собственные когнитивные искажения и границы своей компетентности, развить способность критически осуществлять самооценку познавательных способностей;

в) принцип цифровизации эпистемической профессионально-образовательной среды – возможно создание единой цифровой платформы «университет – ДПО – школа (места трудоустройства выпускников вуза на должность «педагог-психолог»)»; ведение студентом, а затем и молодым специалистом портфолио эпистемического роста: отслеживание того, как меняются его взгляды на природу психологического и педагогического знания от 1 курса до 4 года обучения в бакалавриате и в процессе самостоятельной профессиональной психолого-педагогической практики и др. Такое портфолио фиксирует эволюцию профессионального мышления специалиста: «Какие теории, методологические подходы он использовал? Как он оценивал эффективность своих вмешательств?» Для реализации данного принципа необходимо обеспечить студентам, обучающимся по программам ДПО, доступ к актуальным базам данных (РИНЦ, Scopus и др.), чтобы формировать привычку работать с первичными источниками, а не с пересказами (например, в Telegram-каналах);

г) принцип валидации и обратной связи – системные механизмы экспертной оценки качества и коррекции профес-

сионально-образовательных программ, ориентированных на развитие ЭК педагогов-психологов.

Непрерывная эпистемическая подготовка педагога-психолога в системе «университет – ДПО» должна рассматриваться не как последовательность этапов, а как циклическая модель развития ЭК (таблица 1).

В таблице 2 ниже представлены различия в акцентах формирования и развития ЭК педагогов-психологов в университете и программах ДПО.

Для реализации данной модели мы предлагаем внедрение следующих ключевых дидактических механизмов развития ЭК педагогов-психологов:

а) *проблематизация профессионального опыта* – на старших курсах университета и в рамках программ ДПО обучение строится не вокруг «лекции эксперта», а вокруг деконструкции сложных случаев, что заставляет специалиста обращаться к основаниям своих действий: «Почему я выбрал(а) именно эту диагностическую методику? На каких допущениях она строится?» и др.;

б) *междисциплинарный трансфер* – ЭК педагога-психолога растёт на стыке наук; интеграция данных нейропсихологии, педагогической и психологической антропологии, философии образования, социологии, культурологии, информатики и др. позволяет специалисту видеть, осмысливать вариативность контекстов жизнедеятельности ребёнка, членов его семьи, сотрудников педагогического коллектива в многомерном пространстве, в полифакторном ракурсе;

в) *«цифровая эпистемология* (в современную эпоху ИИ педагог-психолог должен обладать компетенцией валидации знания, сгенерированного алгоритмическими нейросетями; умение критически оценивать данные, полученные через цифровые системы диагностики, становится частью профессиональной этики специалиста и др.» [17];

г) *проблемно-ориентированное обучение* – студенты и взрослые обучающиеся по программам ДПО должны сталкиваться с кейсами, в которых нет правильного ответа, а есть только более или менее

Таблица 1/ Table 1

Цикличность эпистемической подготовки педагога-психолога в системе «университет – ДПО» / The cyclical nature of the epistemic training of a teacher-psychologist in the “university – additional professional education” system

Этап обучения	Доминанта развития	Эпистемический результат
Бакалавриат / Магистратура (университет)	Формирование базовой научной картины мира	Эпистемическая грамотность (умение отличать научное знание от паранаучного)
Профессиональная адаптация	Столкновение теории с практическим контекстом	Эпистемический диссонанс: осознание недостаточности алгоритмических, шаблонных решений
Программы ДПО	Переосмысление опыта через новые методологические фильтры, научные достижения	Эпистемическая зрелость: способность конструировать авторские стратегии психолого-педагогической помощи на научно-доказательной базе

Источник: данные авторов.

Таблица 2/ Table 2

Различия в акцентах формирования и развития ЭК педагогов-психологов в университете и программах ДПО / Differences in the emphasis on the formation and development of epistemic competence of the EC of educational psychologists at the university and in continuing education programs

Этап обучения	Доминирующая форма знания	Эпистемическая задача
Университет (Бакалавриат/Магистратура)	Фундаментальное, теоретическое	Освоение канонических методов верификации
ДПО	Прагматическое, контекстное	Преодоление когнитивных искажений в практике
Система «университет – ДПО» (интеграция)	Трансдисциплинарное	Формирование индивидуального эпистемического стиля

Источник: данные автора.

обоснованные гипотезы; анализ ошибок (Error Analysis): изучение не только успешных исследований, но и громких научных фейлов (от англ. Fail – неудача) и случаев репликации, которые не удались.

В целом же реализация процесса развития ЭК педагогов-психологов в системе «университет – ДПО» – это переход от модели «человека знающего» к модели «человека, понимающего природу знания». Исследование показывает, что только при условии концептуального единства университетской базы и гибкости, адаптивности последиplomного образования возможно становление специалиста, способного к эффективной работе в сложном мире человеческой психики.

Обсуждение результатов

Для педагогов-психологов ЭК не сводится лишь к академическому знанию об эпистемологии, а включает практические умения и профессиональные ориентиры: как интерпретировать эмпирические данные, как выстраивать диагностические заключения при ограниченной информации, как коммуницировать с коллегами, разработать научно обоснованные рекомендации для педагогов и родителей и др.

Опираясь на работы в области социальной эпистемологии (S. Fuller [18]), персональной эпистемологии (B. Hofer [19]),

можно выделить следующие уровни развития ЭК педагога-психолога: а) репродуктивный (специалист применяет готовые алгоритмы; воспринимает знание как статичный объект; понимает ключевые понятия научного метода; имеет элементарные навыки интерпретации результатов исследования); б) адаптивный (специалист умеет интегрировать научные данные в практические решения и оценивать их последствия; модифицирует методы под контекст; воспринимает знание как инструмент, понимает пределы применимости теорий, умеет работать с противоречивыми данными; применяет знания гибко, но редко анализирует методологические основания); в) креативно-доказательный (педагог-психолог осознаёт себя как субъекта познания; способен аргументированно отказаться от неэффективного метода, даже если он общепринят; способен в ситуации дефицита готовых решений создать новую практику, научно обосновать её и включить в профессиональный дискурс; адекватно осуществляет критический анализ собственного профессионального опыта, выявляя когнитивные искажения, умеет транслировать своё знание коллегам на языке научного сообщества и др.).

Мнение авторов статьи о том, что непрерывное профессиональное образование педагога-психолога, обеспечившее вы-

сокий уровень развития его ЭК, снижает риск профессиональных ошибок на 35% и увеличивает срок профессионального долголетия специалиста, согласуется с позицией исследователей, представленной в публикациях 2022-2025 гг. [1; 7; 8; 9].

Высокий уровень развития ЭК отличает профессионала от дилетанта в сфере психолого-педагогического вмешательства, следовательно, в систему непрерывного профессионального образования педагогов-психологов необходимо внедрение эпистемического подхода для преодоления распространения псевдонаучных практик и повышения качества психолого-педагогической помощи.

Проблема формирования ЭК педагогов-психологов не может быть решена точечными тренингами, это задача системной инженерии образования.

Важно отметить, что развитие ЭК педагога-психолога не должно вести к «параличу действия (analysis paralysis)» (J. Moore [8]). Психолого-педагогическая практика требует решительности. ЭК – это не бесконечное сомнение, а обоснованная уверенность. Существует тонкая грань между здоровым скептицизмом и циничным отрицанием экспертизы. Задача непрерывного профессионального образования педагогов-психологов – воспитать профессионалов, которые уважают науку, но не догматизируют её. Они понимают, что научное знание временно и фальсифицируемо (в попперовском смысле), и именно в этой открытости к новому заключается сила профессии.

Таким образом, переход к эпистемической модели непрерывной профессиональной подготовки педагогов-психологов в системе «университет – ДПО» позволит преодолеть разрыв между академической теорией и живой практикой. Педагог-психолог перестаёт быть «транслятором методик» и становится исследователем, способным порождать новое знание в процессе своей профессиональной деятельности. Для реализации этого перехода требуется пересмотр учебных планов в сторону увеличения доли рефлексивных практи-

кумов и методологических семинаров, в рамках которых центральным объектом изучения становится само мышление профессионала.

Заключение

В XXI веке мы перешли от эпохи дефицита информации к эпохе её избытка, который парадоксальным образом породил новый тип неграмотности. Педагог-психолог сегодня сталкивается не с отсутствием данных, а с невозможностью верифицировать их в потоке «инфшума». Сегодня знать факты менее важно, чем понимать природу самого знания.

ЭК педагога-психолога можно трактовать как мета-способность специалиста понимать природу знания, критически оценивать его источники, конструировать новые смыслы в ситуации информационной неопределённости и научно обоснованно легитимизировать свой профессиональный опыт как субъективное знание. ЭК педагога-психолога – это «компетенция над компетенциями»; без её сформированности данный специалист остаётся техническим исполнителем, уязвимым перед лицом манипулятивных методик и псевдонаучных концепций. Развитие ЭК педагога-психолога в системе «университет – ДПО» требует перехода к проблемно-ориентированному и проектному обучению, в рамках которого фокус смещается с трансляции фактов на исследование способов познания психической реальности.

Сегодня ценность специалиста психолого-педагогического профиля определяется не объёмом загруженной в память информации, а способностью навигировать в океане знаний, отличая истину от информационного шума. Система «университет – ДПО» должна стать инкубатором критически мыслящих и ориентированных на научно-доказательную практику профессионалов, способных обеспечить психологическую безопасность образовательного пространства будущего.

Формирование и развитие ЭК педагога-психолога в системе «университет – ДПО» – это не просто методическая

новация, а в определённой мере вопрос выживания данной профессии: в мире, в котором искусственный интеллект берет на себя рутинную диагностику и подбор методик, уникальной ценностью человека остаётся способность к смыслопорождению и этически обоснованному принятию решений в условиях неполного знания. Только превратив систему «университет – ДПО» в профессионально-образовательный эпистемический континуум, в единый организм, дышащий в ритме гармонизации науки и практики, мы сможем

подготовить специалистов, способных не просто адаптироваться к будущему, но и конструировать его.

Таким образом, процессы формирования и развития ЭК педагогов-психологов требуют интегративно-синергетического подхода, в рамках которого университет и ДПО действуют как взаимодополняющие элементы единой профессиональной экосистемы, связующие звенья непрерывной профессиональной траектории становления специалистов нового поколения.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Daniels L. and Alston L. Epistemological and ontological beliefs of educational psychology doctoral students // *International journal of teaching and learning in higher education*. 2023. № 35(2). P. 17–31.
2. Knorr Cetina K. *Epistemic cultures: How the sciences make knowledge*. Harvard University Press, 1999. 329 p.
3. Knorr-Cetina K. and Reichmann W. Epistemic cultures / Wright J.D. (ed). *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*. Amsterdam: Elsevier, 2015. P. 873–880.
4. Kruse C. and Silvast A. Alignment work and epistemic cultures // *Science and technology studies*. 2023. № 36 (4). P. 80 – 89. DOI 10.23987/sts.137603.
5. Hofer B.K. and Bendixen L.D. Personal epistemology: Theory, research, and future directions / K.R. Harris, S. Graham, et al (eds.). *Educational psychology handbook: Theories, constructs, and critical issues.. American Psychological Association*, 2012. Vol. 1. P. 227–256. DOI 10.1037/13273-009.
6. Васильева Т.В. Энактивизм и развитие эпистемической культуры педагогов-психологов в магистратуре // *Самарский научный вестник*. 2024. Т. 13. № 2. С. 166–170. DOI 10.55355/snv2024132302
7. Hagège H. Epistemic decentering in education for responsibility: revisiting the theory and practice of educational integrity // *International journal for educational integrity*. 2023. № 19. DOI: 10.1007/s40979-023-00134-3.
8. Moore J. Recognising and questioning the epistemological basis of educational psychology practice // *Educational psychology in practice*. 2005. № 21 (2). P. 103–116.
9. Watson E. and Ragoub S. Development of teachers' epistemic beliefs about science: Review of literature // *Studies in philosophy of science and education*. 2025. № 6. P. 75–97. DOI 10.46627/sipose.v6i2.625.
10. Вольхин С.Н., Никитина Н.И., Васильева Т.В. Антропологический подход к формированию эпистемической культуры педагогов-психологов в системе непрерывного профессионального образования // *ЦИТИСЭ*. 2023. №3. С. 424-434.
11. Барболин М.П. Метасистемный подход к проектированию идеальных и реальных образовательных систем // *Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология*. 2011. Вып. 1. С. 67–78.
12. Ходусов А.Н., Загуменных Н.А., Кононова С.А., Ходусов А.А. *Методологическая культура педагога и условия её формирования в системе современного педагогического образования*. Курск: Издательство: Курский государственный университет, 2024. 369 с.
13. Зинченко В.П. О методологической культуре психологов (от монизма к плюрализму) // *Культурно-историческая психология*. 2012. № 8 (1). С. 59–68.
14. Грязнова Е.В., Никишина О.А. Методологическая культура педагога-исследователя // *Перспективы науки и образования*. 2018. № 3 (33). С. 68–73.
15. Васильева Т.В., Илларионова Л.П., Вольхин С.Н. Развитие эпистемической ответственности педагогов-психологов в системе повышения квалификации: теоретико-методологический аспект // *ЦИТИСЭ*. 2023. № 4 (38). С. 253–262.
16. Perry W.G., Jr. *Cognitive and ethical growth: making of meaning* // *Modern American College*. San Francisco: Jossey-Bass, 1981. P. 76–116.

17. Ingvarsson, J. Digital Epistemology: An Introduction. / Towards a digital epistemology. Palgrave Macmillan, Cham, 2020. DOI: 10.1007/978-3-030-56425-4_1.
18. Fuller S. Social epistemology. Indiana University Press, 2002. 314 p.
19. Hofer B., Pintrich P. Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction // The Psychology of beliefs about knowledge and knowing. Routledge, 2002. P. 3–14.
20. Elias E. Muddled measurement: A historical perspective on questionable practices in school psychology's assessment of learning disabilities // Canadian journal of school psychology. 2021. № 36(2). P. 142–152

REFERENCES

1. Daniels, L. and Alston, L. (2023) Epistemological and ontological beliefs of educational psychology doctoral students. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, no. 35(2), pp. 17–31.
2. Knorr Cetina, K. (1999) *Epistemic cultures: How the sciences make knowledge*. Harvard University Press.
3. Knorr-Cetina, K. and Reichmann, W. (2015) Epistemic cultures. *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*. Amsterdam: Elsevier, pp. 873–880.
4. Kruse, C. and Silvast, A. (2023) Alignment work and epistemic cultures. *Science and Technology Studies*, no. 36(4), pp. 80–89. DOI 10.23987/sts.137603.
5. Hofer, B.K. and Bendixen, L.D. (2012) Personal epistemology: Theory, research, and future directions. *Educational psychology handbook: Theories, constructs, and critical issues*. American Psychological Association, vol. 1, pp. 227–256. DOI: 10.1037/13273-009
6. Vasilyeva, T.V. (2024) Enactivism and the development of epistemic culture of educational psychologists in master's programs. *Samara Scientific Bulletin*, vol. 13, no. 2, pp. 166–170. DOI: 10.55355/snv2024132302. (In Russ.)
7. Hagège, H. (2023) Epistemic decentering in education for responsibility: revisiting the theory and practice of educational integrity. *International Journal for Educational Integrity*, no. 19. DOI: 10.1007/s40979-023-00134-3.
8. Moore, J. (2005) Recognising and questioning the epistemological basis of educational psychology practice. *Educational Psychology in Practice*, no. 21(2), pp. 103–116.
9. Watson, E. and Ragoub, S. (2025) Development of teachers' epistemic beliefs about science: Review of literature. *Studies in Philosophy of Science and Education*, no. 6, pp. 75–97. DOI 10.46627/sipose.v6i2.625.
10. Volkhin, S.N., Nikitina, N.I. and Vasilyeva, T.V. (2023) Anthropological approach to the formation of the epistemic culture of educational psychologists in the system of continuous professional education. *CITISE*, no. 3, pp. 424–434. (In Russ.)
11. Barbolin, M.P. (2011) A Metasystemic approach to designing ideal and real educational systems. *Bulletin of Tver State University. Series: Pedagogy and Psychology*, no. 1, pp. 67–78. (In Russ.)
12. Khodusov, A.N., Zagumennykh, N.A., Kononova, S.A. and Khodusov, A.A. (2024) *Methodological culture of a teacher and the conditions for its formation in the system of modern pedagogical education*. Kursk: Publisher: Kursk State University. (In Russ.)
13. Zinchenko, V.P. (2012) On the methodological culture of psychologists (from monism to pluralism). *Cultural-Historical Psychology*, no. 8(1), pp. 59–68. (In Russ.)
14. Gryaznova, E.V. and Nikishina, O.A. (2018) Methodological culture of a teacher-researcher. *Prospects of Science and Education*, no. № 3(33), pp. 68–73. (In Russ.)
15. Vasilyeva, T.V., Illarionova, L.P. and Volkhin, S.N. (2023) Development of epistemic responsibility of educational psychologists in the system of advanced training: theoretical and methodological aspect. *CITISE*, no. 4 (38), pp. 253–262. (In Russ.)
16. Perry, W.G., Jr. (1981) Cognitive and ethical growth: making of meaning. *Modern American College*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 76–116.
17. Ingvarsson, J. (2020) Digital Epistemology: An Introduction. *Towards a Digital Epistemology*. Palgrave Macmillan, Cham. DOI: 10.1007/978-3-030-56425-4_1.
18. Fuller, S. (2002) *Social epistemology*. Indiana University Press.
19. Hofer, B. (2002) Personal epistemology as a psychological and educational construct: An introduction. *Hofer, B. and Pintrich, P. The Psychology of Beliefs About Knowledge and Knowing*. Routledge, pp. 3–14.
20. Elias, E. (2021) Muddled measurement: A historical perspective on questionable practices in school psychology's assessment of learning disabilities. *Canadian Journal of School Psychology*, no. 36(2), pp. 142–152.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Гребенникова Вероника Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, декан факультета педагогики, психологии и коммуникативистики, заведующий кафедрой педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», Краснодар

Васильева Татьяна Виталиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогических и правовых дисциплин, ЧУ ВО «Московская академия предпринимательства», Москва

Никитина Наталья Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры общей психологии и педагогики, ОЧУ ВО «Московский университет имени А. С. Грибоедова», Москва

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Veronika M. Grebennikova – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Dean of the Faculty of Pedagogy, Psychology and Communication Studies, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, Kuban State University, Krasnodar

Tatyana V. Vasilyeva – Candidate of pedagogical sciences, Associate Prof. of the Department of Psychological, Pedagogical and Legal Disciplines, Moscow Academy of Entrepreneurship, Moscow

Natalya I. Nikitina – Doctor of pedagogical sciences, Professor of the Department of General Psychology and Pedagogy, Moscow University named after A.S. Griboyedov, 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.