

Научная статья

УДК 373.1

DOI: 10.54884/1815-7041-2026-87-2-28-38

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В СИСТЕМЕ «ВУЗ-СТУДЕНТ-ШКОЛА»

Монахова Л.Ю.^{1✉}, Пашков А.А.², Гордеева Л.В.³

¹⁻³ Государственный университет просвещения, Москва, Российская Федерация

^{1✉} lira.monakhova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1748-0891>

² aa.pashkov@eduprosvet.ru

³ lv.gordeeva@eduprosvet.ru, <https://orcid.org/0009-0008-7639-7821>

Статья поступила в редакцию 15.04.2026
Одобрена после рецензирования 20.04.2026
Принята к публикации 04.05.2026

Аннотация. Статья посвящена обоснованию методологической базы исследования эффективности взаимодействия «вуз-студент-школа» в контексте педагогической практики. Предложена интегративная методологическая матрица, синтезирующая системно-деятельностный, компетентностный, праксиологический и сетевой подходы. Выявлены ограничения каждого из подходов при изолированном применении и обоснован синергетический эффект их интеграции. Сформулирована триада исследования: переменная – уровень методологической интеграции педагогических подходов; результат – показатели эффективности профессионального становления студента-педагога; выборка – образовательная сеть, включающая университеты и базовые школы.

Ключевые слова: педагогическая практика, методологическая интеграция, системно-деятельностный подход, компетентностный подход, праксиология, сетевое взаимодействие, триада исследования.

Финансирование: Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (KFRF-2026-0018; рег. № 1025082700002-3-5.3.1; тема: «Исследование эффективности взаимодействия университета, студента и школы при организации педагогической практики будущих учителей»).

Для цитирования: Монахова Л. Ю., Пашков А. А., Гордеева Л. В. Методологические основания повышения эффективности педагогической практики в системе «вуз-студент-школа» // Человек и образование. 2026. № 2 (87). С.28–38. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-28-38>

Original article

METHODOLOGICAL BASIS FOR IMPROVING EFFECTIVENESS OF TEACHING PRACTICE IN «UNIVERSITY-STUDENT-SCHOOL» SYSTEM

L. Monakhova^{1✉}, A. Pashkov², L. Gordeeva³

¹ Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation

^{1✉} lira.monakhova@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1748-0891>

² aa.pashkov@eduprosvet.ru

³ lv.gordeeva@eduprosvet.ru, <https://orcid.org/0009-0008-7639-7821>

© CC BY Монахова Л. Ю., Пашков А. А., Гордеева Л. В., 2026.

The article was submitted on 15.04.2026

Approved after review on 20.04.2026

Accepted for publication on 04.05.2026

Abstract. The article substantiates the methodological framework for studying the effectiveness of university-student-school interactions in the context of pedagogical practice. An integrative methodological framework is proposed, synthesizing system-activity, competency-based, praxeological, and network approaches. The limitations of each approach when applied separately are identified, and the synergistic effect of their integration is substantiated. The research triad is formulated: the variable is the level of methodological integration of pedagogical approaches; the outcome is the effectiveness of student-teacher professional development; and the sample is an educational network, including universities and basic schools.

Keywords: pedagogical practice, methodological integration, system-activity approach, competence approach, praxeology, network interaction, triad of research.

Financing: The work was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation (KFRF-2026-0018; reg. No. 1025082700002-3-5.3.1; topic: "Study of the effectiveness of interaction between the university, student and school in organizing the pedagogical practice of future teachers").

For citation: Monakhova, L. Yu., Pashkov, A. A. and Gordeeva, L. V. (2026) Methodological basis for improving effectiveness of teaching practice in «university-student-school» system. *Man and Education*, no. 2 (87), pp. 28–38 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-28-28>

Введение:

проблемное поле исследования

Современная система педагогического образования столкнулась с системным кризисом, корни которого уходят в методологическую разобщённость теории и практики. Анализ состояния педагогической практики выявляет четыре ключевых противоречия: разрыв между академическими знаниями и реальными требованиями школы; формальность практики как «отработки часов» в противовес осмысленной профессиональной пробе; иерархичность отношений «вуз → школа» вместо партнёрства; стандартизация требований при необходимости индивидуализации траекторий профессионального становления.

Традиционные монопарадигмальные исследования, опирающиеся исключительно на системный или только компетентностный подход, не способны адекватно отразить полифоничность актуальной педагогической реальности. Требуется методологическая интеграция, способная обеспечить полноту анализа сложного феномена взаимодействия вуза (университета), студента и школы.

Цель статьи – обосновать методологические основания исследования эффективности взаимодействия «вуз-студент-школа» путём интеграции системно-деятельностного, компетентностного, праксиологического и сетевого подходов.

В соответствии с требованиями эмпирической методологии исследование структурировано по триаде «*переменная – результат – выборка*».

Переменная исследования – уровень интеграции четырёх методологических подходов (системно-деятельностного, компетентностного, праксиологического и сетевого) в организации педагогической практики. Данная переменная рассматривается как независимая, измеряемая по показателям структурированности практики, наличия картирования взаимосвязей, операционализации компетенций, рефлексивных практик и равноправности партнёрства.

Результат (зависимая переменная) – эффективность профессионального становления студента-педагога, измеряемая комплексом показателей: уровень сформированности профессиональных компе-

тенций (когнитивных, операциональных, личностных); степень развития рефлексивной культуры (способность к самооценке и коррекции деятельности); качество установившихся профессиональных связей и готовность к сетевому взаимодействию; субъективная удовлетворённость участников практики.

Выборка – многоуровневая образовательная сеть, включающая: студентов бакалавриата и магистратуры педагогических направлений (методика, педагогическое образование); базовые общеобразовательные организации – партнёры вуза различного типа (городские, сельские, ресурсные центры); субъектов сопровождения (методисты вуза, наставники школы, руководители практики). Минимальный объём выборки – 300 респондентов с использованием стратифицированной схемы отбора.

Результаты исследования

Рассмотрим методологические основания, на которых предлагается строить взаимодействие вуза, студента и школы, ориентированное на повышение эффективности педагогической практики.

В качестве первого основания выделим системно-деятельностный подход (СДП), теоретическую базу которого составляют работы Л.С. Выготского [1], А.Н. Леонтьева [2], П.Я. Гальперина [3], В.В. Давыдова [4], разработавших концепцию деятельности как онтологической основы развития личности. В контексте педагогической практики СДП позволяет рассматривать взаимодействие «вуз-студент-школа» как целостную систему, где изменение одного элемента влияет на всю структуру.

Выделим ключевые принципы этого подхода, адаптированные под педагогическую практику:

- целостность: практика не сводится к сумме отдельных заданий, а представляет собой единый цикл профессионального становления;

- иерархичность: выделение макроуровня (требования ФГОС), мезоуровня (региональные условия) и микроуровня (индивидуальная траектория студента);

- субъектность: студент выступает активным конструктором собственного опыта, а не пассивным исполнителем инструкций.

Важно отметить, что изолированное применение СДП несёт риск потери индивидуального фокуса в угоду системным требованиям. Сложность координации множества элементов практики часто приводит к инертности при необходимости оперативных изменений. Кроме того, системный подход не предоставляет инструментария для измерения качества отдельных профессиональных действий, фокусируясь преимущественно на структурных связях.

Вторым основанием организации взаимодействия триады «вуз-студент-школа» выступает компетентностный подход (КП). Его концептуальные основы разработаны И.А. Зимней [5; 6], А.А. Вербицким [7], В.В. Краевским [8], Э.Ф. Зеером [9]. Компетентностный подход определяет педагогическую практику как средство формирования способности применять знания для решения реальных профессиональных задач. И.А. Зимняя определяет компетентность как «основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт» [6, с. 22].

В качестве принципов реализации КП в предмет исследования будем рассматривать:

- результативность как фокус на способности действовать в реальных ситуациях, а не на накоплении знаний;

- измеримость как операционализацию компетенций через поведенческие индикаторы;

- контекстуальность как формирование в условиях, приближённых к профессиональной деятельности;

- интегративность как единство знаний, умений, навыков и личностных качеств.

Негативными последствиями при опоре исключительно на КП может стать риск фрагментации целостной педагогической деятельности на набор обособленных компетенций, что противоречит системной природе педагогической работы.

Сложность объективной оценки «мягких» компетенций (эмпатия, такт, педагогическая интуиция) приводит к формализации портфолио. Кроме того, контекстное обучение в рамках практики требует значительных ресурсных затрат, что ограничивает масштабируемость компетентностной модели.

Третьей методологической опорой организации эффективного триадного взаимодействия предлагаем рассматривать праксиологический подход (ПП). Теория рационального действия в педагогике разработана И.А. Колесниковой и Е.В. Титовой [10], которые определяют педагогическую праксеологию как «общую теорию педагогической деятельности, раскрывающую закономерности и способы достижения эффективности и успешности» [10, с. 13]. Подход ориентирован на поиск путей повышения эффективности деятельности при минимальных затратах ресурсов.

Из списка разработанных учёными принципов, который сопровождают ПП, выделим наиболее значимые для темы исследования, а именно [11]:

- действие как единица анализа – фокус на качестве конкретных педагогических поступков;

- эффективность – способность достигать результатов с оптимальными затратами;

- рефлексивность – переход от стихийного опыта к осмысленному конструированию;

- ситуативная адекватность – адаптация общих принципов к уникальным условиям.

В зоне риска опоры исключительно на этот подход находится инструментализация образовательного процесса, когда теряется ценностное измерение педагогической деятельности в погоне за эффективностью. Сложность измерения качественных параметров праксиологического анализа (как определить «рациональность» педагогического выбора?) требует высокой квалификации наставников. Кроме того, фокус на минимизации ресур-

сов может противоречить идее развития всего потенциала личности.

И, наконец, в качестве четвёртого методологического основания анонсированной темы выдвинем сетевой подход (СП). Основы его разработки заложены в работах А.И. Адамского [12]. Он выдвинул концепцию сетевого взаимодействия образовательных учреждений как механизма преодоления ресурсных ограничений и территориальной разобщённости. Е.А. Шенцева обосновала перспективы применения сетевых моделей к управлению образованием [13].

Приведём адекватные теме исследования принципы СП:

- равноправие, рассматривающее школу не как «площадку для практики», а как полноправного партнёра с правом совместного целеполагания;

- обмен ресурсами, позволяющий вузу предоставлять экспертизу и научные методы, а школе – аутентичный контекст, студент при этом рассматривается в качестве инновационного потенциала;

- гибкость, обеспечивающая адаптацию программы практики под изменяющиеся условия;

- взаимное развитие – партнёрство, направленное на профессиональное развитие всех участников.

Опора на СП без интеграции с другими методологиями может привести к асимметрии ресурсов между вузом и школой, что формально декларирует партнёрство, но сохраняет фактическое доминирование вуза. Сложность масштабирования успешных практик обусловлена уникальностью каждой сетевой конфигурации. Кроме того, сетевое взаимодействие требует значительных временных затрат на установление доверительных профессионально ориентированных отношений, что не всегда соответствует ограниченным календарным рамкам учебной практики.

Приведённый краткий анонс методологических подходов, положенных авторами в основу организации педагогической практики студентов, позволил сделать вывод о том, что повышение эффективно-

сти взаимодействия вуза (университета), студента и школы возможно обеспечить, опираясь на интеграцию системно-деятельностного, компетентностного, праксиологического и сетевого подходов, что обеспечит синергию совокупного эффекта.

Методологическая матрица комплементарного (взаимодополняющего) использования подходов на разных этапах организации педагогической практики представлена в таблице 1.

Интеграция позволяет преодолеть ограничения изолированных подходов: системный подход компенсирует фрагментарность компетентностного; праксиологический – снимает риск формализации системных связей; сетевой – обеспечивает аутентичный контекст для формирования компетенций.

Обсуждение

Критически важным является разграничение методологической интеграции и эклектичного смешения подходов. Интеграция предполагает принципиальную комплементарность: каждый подход отвечает на свой специфический вопрос:

– СДП: «Из чего состоит и как функционирует система взаимодействия?»;

– КП: «Какие результаты должны быть достигнуты и как их измерить?»;

– ПП: «Как сделать каждое действие осмысленным и эффективным?»;

– СП: «Как выстроить равноправное взаимодействие всех участников?».

Теоретический анализ выявляет потенциальные точки напряжения между подходами, но прежде чем анализировать конкретные конфликты, необходимо разграничить методологическую интеграцию и методологический плюрализм эклектичного типа. Эклектика предполагает механическое сочетание элементов разных теорий без учёта их онтологических оснований, тогда как интеграция в нашем понимании выступает как трансценденция (преодоление-сохранение) ограничений каждого подхода в метауровне системной комплементарности.

Интегративная матрица не отменяет специфику отдельных подходов, но создаёт надстройку, где противоречия между ними превращаются в движущие силы развития практики. Это соответствует ди-

Таблица 1/ Table 1

Методологическая интегративная матрица подходов / Methodological integrative matrix of approaches

Этап/Задача	СДП	КП	ПП	СП
Целеполагание	Обеспечение целостности	Измеримость результатов	Осмысленность действий	Совместность целей
Проектирование	Логика этапов	Привязка к компетенциям	Ситуации профессионального выбора	Учёт распределения ресурсов
Оценка	Анализ системных эффектов	Уровни сформированности	Анализ конкретных действий	Совместная экспертиза
Развитие	Создание условий субъектности	Индивидуализация траекторий	Развитие рефлексии	Развитие компетенций наставников

Источник: данные авторов.

алектической логике развития научного знания.

Рассмотрим точки напряжения между подходами в триаде: конфликт, проявление в практике, механизм разрешения.

Системно-деятельностный подход ↔ *Компетентностный подход*: целостность системы против фрагментации на измеримые единицы.

Конфликт. СДП, опираясь на концепцию Л.С. Выготского о системности психических функций и деятельностном подходе А.Н. Леонтьева, требует рассматривать практику как целостное событие, где «частное» осмысливается только через «общее». В то же время КП, следуя логике И.А. Зимней об операционализации компетенций, вынуждает расчленять целостную деятельность студента на отдельные наблюдаемые индикаторы (умения объяснять, навыки диагностики и т.д.), что создаёт риск «потери целостности в процедурах оценивания».

Проявление в практике. При изолированном применении КП практика превращается в чек-лист достижения компетенций, где студент «отыгрывает» отдельные пункты, теряя связь с педагогической ситуацией как целым. СДП же, игнорируя требования измеримости, рискует остаться на уровне общих рассуждений о «системе» без конкретных ориентиров для развития студента.

Механизм разрешения. Интеграция реализуется через иерархическое моделирование компетенций: компетенции рассматриваются не как сумма навыков, а как системообразующие свойства, возникающие на определённых уровнях развития деятельности. Компетентностный профиль студента проектируется как структура, агрегирующая отдельные действия в целостные модули деятельности, что позволяет сохранить измеримость без фрагментации.

Компетентностный подход ↔ *Праксиологический подход*: универсальность критериев против уникальности ситуации.

Конфликт. КП носит нормативный характер: он предполагает универсальные требования к компетенциям педагога (например, «способность к диагностике»), одинаковые для всех контекстов. ПП же, следуя принципу ситуативной адекватности (И.А. Колесникова), утверждает, что эффективность действия определяется не соответствием внешнему стандарту, а внутренней логикой конкретной педагогической ситуации, которая всегда уникальна.

Проявление в практике. Стандартизированные критерии оценки компетенций (например, «провёл 5 диагностических процедур») могут диссонировать с праксиологическим требованием «делать только то, что необходимо в данный момент». Студент, ориентированный на КП, выполняет формальные требования, тогда как студент, ориентированный на ПП, может отказаться от «стандартной диагностики» в пользу импровизированного решения, рискуя получить низкую оценку по формальным критериям.

Механизм разрешения. Вводится понятие «компетентностной гибкости» – способности трансформировать универсальные требования в ситуативно адекватные действия. Оценка осуществляется не по наличию компетенции как статичного свойства, а по качеству профессионального выбора (праксиологический аспект) в условиях достижения компетентностного результата. Таким образом, компетенция рассматривается не как «имеется/не имеется», а как динамический потенциал реализации в различных контекстах.

Системно-деятельностный подход ↔ *Сетевой подход*: иерархичность против горизонтальности.

Конфликт. СДП предполагает определённую иерархию уровней (макро-, мезо-, микро-) и субординацию элементов системы, где вуз часто выступает центром, задающим логику практики. СП же, опираясь на концепцию А.И. Адамского о горизонтальных связях, требует равноправия участников, отрицая централизованное управление как насилие над автономией школы.

Проявление в практике. Системное планирование практики сверху вниз (вуз разрабатывает программу, школа адаптируется) противоречит сетевому принципу совместного целеполагания. Вуз, оправдываясь требованиями ФГОС (макроуровень СДП), навязывает школе формат практики, что разрушает доверительные горизонтальные связи.

Механизм разрешения. Реализуется принцип «иерархии целей и горизонтальности средств». Целеполагание действительно определяется системными требованиями (ФГОС, образовательные стандарты), но пути достижения целей проектируются совместно (сетевой механизм координационных советов). Иерархия сохраняется на уровне нормативных ожиданий, но трансформируется в гетерархию (сетевую иерархию) на уровне реализации, где вуз и школа становятся центрами в разных аспектах деятельности (вуз – методологический центр, школа – контекстуальный центр).

Компетентностный подход ↔ Сетевой подход: объективность измерения против субъективности сетевых оценок.

Конфликт. КП требует объективных, валидизированных инструментов оценки (тесты, наблюдательные листы, портфолио с чёткими критериями). СП же предполагает оценку через призму взаимодействия и признания в профессиональном сообществе, что носит субъективный, репутационный характер (оценка наставника из школы может основываться на профессиональном чутьё, а не на формальных критериях).

Проявление в практике. Формальное портфолио по КП (собранные документы, сертификаты) может не совпадать с мнением школьного сообщества о «хорошем стажёре». Возникает ситуация, когда студент – «отличник по бумагам» – не принимается школой как полноценный участник профессионального сообщества.

Механизм разрешения. Вводится институт «совместной экспертизы» (см. таблицу 1), где объективные показатели КП (уровни сформированности) сопрягаются

с субъективными профессиональными суждениями наставников через процедуру калибровки. Экспертиза становится межсубъектной: критерии КП используются как «якоря» для дискуссии, а не как догма, что позволяет учитывать контекстуальную специфику школы без потери валидности оценки.

Праксиологический подход ↔ Системно-деятельностный подход: конкретика действия против абстрактной системности.

Конфликт. ПП фокусируется на «единичном поступке», «микродействии» (что конкретно сделал студент в ситуации X), тогда как СДП требует видеть «системную позицию» каждого действия в общей структуре практики. Праксиология рискует утонуть в потоке уникальных ситуаций, теряя общую логику развития, тогда как СДП рискует абстрагироваться до такой степени, что конкретное действие студента становится невидимым.

Механизм разрешения. Разрабатывается «праксиологическая топология» – карта типовых профессиональных ситуаций (ТПС), где каждая конкретная ситуация анализируется одновременно и как уникальное событие (ПП), и как представитель определённого типа системных отношений (СДП). Например, «конфликт со школьником» рассматривается как уникальное событие (требующее рефлексии «что сработало?») и как проявление системных отношений «студент-класс-школьная культура» (требующее анализа на мезоуровне).

Праксиологический подход ↔ Сетевой подход: эффективность действия против коллективной ответственности.

Конфликт. Праксиологический подход (ПП) ориентирован на эффективность, рациональность и оптимизацию действий отдельного субъекта (студента, педагога). Сетевой подход (СП), напротив, делает акцент на коллективном взаимодействии, распределении ответственности, совместном целеполагании и горизонтальных связях. В этом и заключается конфликт: фокус на индивидуальном действии и эффективности (ПП) может вступать в противоречие с необходимостью согласования,

поиска компромиссов и коллективной ответственности (СП).

Проявление в практике. Студент, ориентированный на ПП, стремится максимально эффективно решить поставленную задачу, иногда в ущерб общим договорённостям или интересам других участников процесса. В сетевом взаимодействии это может восприниматься как эгоцентризм, игнорирование партнёрства и подрыв доверия. Если же студент полностью подчиняется логике СП, его действия могут стать менее эффективными из-за необходимости постоянных согласований и поиска консенсуса.

Механизм размышления. Вводится принцип «праксиологического партнёрства». Эффективность действия (ПП) рассматривается не изолированно, а через призму его вклада в развитие сетевого взаимодействия (СП). Оценка действий студента осуществляется через процедуру «триангуляции»: учитываются не только объективные показатели эффективности (ПП), но и экспертная оценка наставников (СП) и рефлексия самого студента о соответствии своего действия ценностям партнёрства. Таким образом, рациональность и эффективность не противопоставляются сетевому взаимодействию, а становятся его ресурсом.

Каков же синергетический эффект интеграции предлагаемых методологических подходов, обеспечивающих повышение эффективности взаимодействия университета, студента и школы в рамках педагогической практики?

Предложенная интеграция не сводится к компромиссу («немного того, немного другого»), но создаёт новое качество методологического основания. Когда противоречия между подходами разрешаются через их взаимодополняемость, возникает эффект «методологической резонансности»: системность обогащается гибкостью, компетентность – измеримостью, праксиологичность – глубиной рефлексии, сетевость – масштабом.

Практические рекомендации для эффективного управления педагогической практикой

Разрешение методологических противоречий требует создания интегративной инфраструктуры, которая предполагает следующие практические импликации.

1. Координационные советы вуз-школа (сетевой механизм) должны работать не только на уровне административных договорённостей, но и как органы методологической калибровки, где обсуждается соотношение системных требований с компетентностными ориентирами.

2. Праксиологические дневники должны строиться по структуре, отражающей системные уровни (макро-, мезо-, микро-), что позволяет связать конкретное действие с системным эффектом.

3. Совместная экспертиза результатов практики должна включать процедуру «триангуляции» оценок: объективные данные (КП) верифицируются через профессиональное сообщество (СП) и рефлексивный анализ (ПП).

Таким образом, интеграция подходов превращается из абстрактной методологической декларации в технологию управления сложным педагогическим явлением, где противоречия служат источником развития, а не препятствием.

Закключение

Модернизация современного педагогического образования невозможна без качественной трансформации института педагогической практики [14]. В современных условиях возникает необходимость переосмыслить методологию организации педагогической практики с целью повышения её эффективности [15].

Как показало проведённое исследование, существующий системный кризис в триаде «вуз-студент-школа» обусловлен не дефицитом содержания, а методологической разобщённостью. Изолированное применение традиционных подходов ведёт к редукции образовательного процесса: системно-деятельностный подход нивелирует уникальность микродей-

ствий, компетентностный – фрагментирует целостность педагогического труда, праксиологический – сводит обучение к ситуативной инструментальности, а сетевой – сталкивается с ресурсной асимметрией участников.

Главным научным результатом статьи является разработка и теоретическое обоснование интегративной методологической матрицы. Доказано, что методологические противоречия (конфликт целостности и измеримости, универсальности и уникальности, иерархии и горизонтальности) не являются непреодолимым барьером. При условии комплементарного синтеза они трансформируются в движущую силу профессионального становления будущего педагога.

Показано, что в рамках эффекта «методологической резонансности» обеспечивается целостность процесса (за счёт системного целеполагания), измеримость результатов (через агрегирование компетенций без их расчленения), рефлексивная глубина (через анализ конкретных праксиологических поступков) и социальная аутентичность педагогической практики (за

счёт равноправного сетевого партнёрства вуза и школы).

Практическая значимость исследования заключается в разработке новых механизмов управления практикой: института совместной междисциплинарной экспертизы, праксиологических дневников и координационных советов как органов методологической калибровки.

Таким образом, предложенная интегративная рамка переводит управление педагогической практикой из режима формального административного контроля в формат осмысленного профессионального события. Сформулированные в статье теоретико-методологические основания и выделенная триада исследования («переменная – результат – выборка») создают надёжный и валидный фундамент для следующего этапа работы – конструирования диагностического инструментария и проведения масштабного эмпирического исследования, ориентированного на повышение эффективности взаимодействия в системе «вуз-студент-школа» в условиях педагогической практики.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. Проблемы развития психики. Т. 3. М.: Педагогика, 1982–1984. 369 с.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
3. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий: Исследования мышления в современной психологии / под ред. Е.В. Шороховой. М.: Наука, 1966. С. 259–276.
4. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). 2-е изд. М.: Педагогическое общество России, 2000. 478 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
6. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (Теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26.
7. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. Материалы к IV заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 84 с.
8. Краевский В. В., Пружинин Б. И. Проблема научного статуса педагогики (дискуссия) // Вестник Института образования человека. 2015. № 1. URL: https://eidos-institute.ru/journal/2015/100/Eidos-Vestnik2015-102-Kraevskii_Pruzinin.pdf (дата обращения: 31.03.2026).
9. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. №3. С. 27–40.
10. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 256 с.

11. Монахова Л. Ю., Федотова В. С. Практиоцентризм в профессиональном стандарте педагога // Образование и наука. 2017. Том 19. № 4. С. 9–27.
12. Организация сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, принимающих участие в конкурсе на государственную поддержку: методические рекомендации / ред. А.И. Адамский. М.: Эврика, 2006. 160 с.
13. Шенцева Е.А. Сетевой подход: истоки и перспективы // Идеи и идеалы. 2012. №2. С. 48–57.
14. Асхабалиева Д. Д. Роль педагогической практики в профессиональном становлении будущих учителей // Культура. Духовность. Общество. 2013. № 8. С. 177–182.
15. Очиров Г. Д. Педагогическая практика в профессиональной подготовке студентов института педагогики и психологии // Управление образованием: теория и практика. 2024. № 8-1 (85). С. 52–58.

REFERENCES

1. Vygotsky, L.S. (1982–1984) Collected Works: in 6 volumes. *Problems of mental development*, vol. 3. Moscow: Pedagogika. (In Russ.)
2. Leontiev, A.N. (1975) *Activity. Consciousness. Personality*. Moscow: Politizdat. (In Russ.)
3. Galperin, P.Ya. (1966) *Psychology of thinking and the theory of stages of mental actions formation. Research of thinking in modern psychology*. Moscow: Nauka. (In Russ.)
4. Davydov, V.V. (2000) *Types of generalization in teaching (Logical-psychological problems of construction of educational subjects)*. 2nd ed. Moscow: Pedagogical Society of Russia. (In Russ.)
5. Zimnyaya, I.A. (2004) *Key competencies as a resultative-targeted basis of the competence approach in education. Author's version*. Moscow: Research center for quality problems in training specialists. (In Russ.)
6. Zimnyaya, I.A. (2006) Competence-based approach. What is its place in the system of modern approaches to education problems? (Theoretical and methodological aspect). *Higher Education Today*, no. 8, pp. 20–26. (In Russ.)
7. Verbitsky, A. A. (2004) Competence-based approach and the theory of contextual learning. *Materials for the IV meeting of the methodological seminar* on November 16, 2004. Moscow: Research center for the quality of specialist training. (In Russ.)
8. Kraevsky, V. V. and Pruzhinin, B. I. (2015) Problem of scientific status of pedagogy (discussion). *Bulletin of the Institute of Human Education*, no. 1, p. 2. (In Russ.)
9. Zeer, E. F. (2005) Competence-based approach to education. *Education and Science*, no. 3, pp. 27–40. (In Russ.)
10. Kolesnikova, I.A. and Titova, E.V. (2005) *Pedagogical Praxiology: Textbook. Manual for students of higher pedagogical educational institutions*. Moscow: Publishing Center "Academy". (In Russ.)
11. Monakhova, L. Yu. and Fedotova, V. S. (2017) Practicocentrism in professional standard of a teacher. *Education and Science*, vol. 19, no. 4, pp. 9–27. (In Russ.)
12. Adamsky, A. I. (2006) *Organization of network interaction of general education institutions that implement innovative educational programs and take part in the competition for state support: methodological recommendations*. Moscow: Eureka. (In Russ.)
13. Shentseva, E. A. (2012) Network approach: origins and prospects. *Ideas and Ideals*, no. 2, pp. 48–57. (In Russ.)
14. Askhabalieva, D. D. (2013) Role of pedagogical practice in professional development of future teachers. *Culture. Spirituality. Society*, no. 8, pp. 177–182. (In Russ.)
15. Ochirov, G. D. (2024) Pedagogical practice in professional training of students of the institute of pedagogy and psychology. *Education Management: Theory and Practice*, no. 8-1 (85), pp. 52–58. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Монахова Лира Юльевна – доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Государственного университета просвещения, Москва

Пашков Андрей Александрович – начальник отдела развития единой фед. системы научно-мет. сопровождения пед. работников и управленч. кадров управления регион. развития Института реализации гос. политики и проф. развития работников образования Государственного университета просвещения, Москва

Гордеева Людмила Владимировна – ведущий эксперт отдела развития единой фед. системы научно-мет. сопровождения пед. работников и управленч. кадров управления регион. развития Института реализации гос. политики и проф. развития работников образования Государственного университета просвещения, Москва

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Lira Yu. Monakhova – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Leading researcher, Federal State University of Education, Moscow

Andrey A. Pashkov – Head of the Department for the Development of USF of scient. and method. support for teachers and managerial personnel in the Department of Reg. Development at the Institute for the Implementation of State Policy and Prof. Development of Education Workers, Federal State University of Education, Moscow

Lyudmila V. Gordeeva – Leading expert for the Development of USF of scient. and method. support for teachers and managerial personnel in the Department of Reg. Development at the Institute for the Implementation of State Policy and Prof. Development of Education Workers, 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.