

Научная статья

УДК 378.1

DOI: 10.54884/1815-7041-2026-87-2-82-97

ПЕРСОНИФИЦИРОВАННАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Примчук Н. В.^{1✉}, Аранова С. В.²

^{1,2} Российский государственный университет им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, Российская Федерация

^{1✉} nprimchuk@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1817-1978>

² svet-aranova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0801-9115>

Статья поступила в редакцию 31.03.2026
Одобрена после рецензирования 08.04.2026
Принята к публикации 18.04.2026

Аннотация. В статье актуализируется проблема разрешения противоречия между нарастающими трансформациями в образовательном процессе педагогического вуза и системностью их учёта в профессиональной подготовке учителя. Рассматриваются социокультурные обстоятельства, которые нацеливают на постановку новых педагогических задач, связанных с выработкой образовательного суверенитета, цифровизацией и технологизацией образования. Выдвинута идея персонификации образования как стратегического ориентира для обеспечения профессионального становления студента в целостном образовательном процессе педагогического вуза. В статье описаны результаты проведённого в РГПУ им. А.И. Герцена исследования, нацеленного на создание и апробацию модели персонифицированной профессиональной подготовки учителя. Приведены итоги теоретического анализа и педагогического эксперимента, представлена разработанная модель, базирующаяся на триединстве характеристик персонифицированного образовательного процесса: нелинейности, событийности и продуктивности коммуникаций. Содержательно-смысловым «стержнем» подготовки учителя в модели являются усложняющиеся педагогические задачи, отражающие логику профессионального становления. Раскрыты аспекты апробации модели, в частности данные локальных экспериментов, подтвердившие положительную динамику изменений показателей по выбранному критерию профессионального становления студента. Обоснован выбор условий – мировоззренческих, педагогических, правовых, пространственно-временных и методических – внедрения представленной модели в образовательную практику.

Ключевые слова: педагогический вуз, профессиональная подготовка учителя, персонификация образовательного процесса, профессиональное становление, нелинейность, продуктивность коммуникаций, событийность

Финансирование: Исследование выполнено за счёт внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена «Условия внедрения результатов ФИП «Модель персонифицированной подготовки “учителя будущего” как основы трансформации образовательного процесса в педагогическом университете» (проект № 94-ВГ).

Для цитирования: Примчук Н. В., Аранова С. В. Персонифицированная профессиональная подготовка учителя в образовательном процессе педагогического вуза // Человек и образование. 2026. № 2 (87). С. 82–97. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-82-97>

Original article

PERSONIFIED PROFESSIONAL TEACHER TRAINING IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

N. Primchuk ¹✉, S. Aranova ²^{1,2} Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian Federation¹✉ nprimchuk@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1817-1978>² svet-aranova@yandex.ru, <https://orcid.org/0000-0002-0801-9115>*The article was submitted on 31.03.2026**Approved after review on 08.04.2026**Accepted for publication on 18.04.2026*

Abstract. The article highlights the problem of resolving the contradiction between the increasing transformations in the educational process of a pedagogical university and the consistency of their consideration in teacher training. Socio-cultural circumstances are aimed at setting new pedagogical tasks related to the development of educational sovereignty, digitalization and technologization of education. The idea of personification of education as a strategic guideline for ensuring the professional development of a student in the holistic educational process of a pedagogical university is put forward. The article describes the results of a study conducted at the Herzen State Pedagogical University of Russia aimed at creating and testing a model of personified professional teacher training. The results of a theoretical analysis and pedagogical experiment are presented, which made it possible to present the developed model based on the trinity of characteristics of a personified educational process: non-linearity, eventfulness and productivity of communications. The content and semantic "core" of teacher training in the model are increasingly complex pedagogical tasks that reflect the logic of professional development. The results of the model testing are presented, in particular, data from local experiments, which confirmed the positive dynamics of changes in indicators according to the chosen criterion of the student's professional development. The choice of ideological, pedagogical, legal, spatial, temporal and methodological conditions for the implementation of the presented model in educational practice is substantiated.

Keywords: pedagogical university, teacher training, personification of the educational process, professional development, non-linearity, productivity of communication, eventfulness.

Financing: The study was funded by the internal grant from Herzen State Pedagogical University of Russia "Conditions for the implementation of the results of the FIP 'Model of personalized training of the "teacher of the future" as the basis for transforming the educational process at a pedagogical university"' (project No. 94-VG).

For citation: Primchuk, N. V. and Aranova, S. V. (2026) Personified professional teacher training in the educational process of a pedagogical university. *Man and Education*, no. 2 (87), pp. 82–97 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-82-97>

Введение

Современный образовательный процесс в российских педагогических вузах находится под воздействием сильных социокультурных вызовов. Становление образовательного суверенитета нацеливает вузы на «укрепление традиционных рос-

сийских духовно-нравственных ценностей» и влечёт масштабное реформирование системы высшей школы¹. Расширение

¹ Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, URL:<http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения 03.02.2026); указ Президента Российской

образовательной, социальной и культурной среды влечёт развитие открытости образования, а бурное внедрение цифровых технологий стимулирует появление специфических компетенций в профессиональной подготовке учителя. Эти вызовы обуславливают появление новых профессиональных педагогических задач, особенно важных в аспекте становления личности обучающихся. В педагогических вузах создаются учитывающие эти влияния успешные образовательные практики, но возникает риск их локализации без целостного рассмотрения профессиональной подготовки студентов в единстве обучения и воспитания. Поэтому особую *актуальность* приобретает осмысление субъектами образования трансформаций образовательного процесса в вузе, соподчинение новых целей в достижении востребованных образовательных результатов. Привносимые в образовательный процесс изменения как ресурс повышения качества образования целесообразно рассматривать в логике планомерного встраивания в подготовку студентов.

Так, исследователи отмечают активное влияние цифровых технологий на образовательный процесс вуза: проводятся демонстрационные экзамены, привлекаются образовательные симуляторы, используются виртуальные образовательные платформы и др. [1; 2; 3; 4]. Получают распространение разного рода практики на базе университетских технопарков. Однако современные цифровые новшества не всегда способствуют усовершенствованию способов педагогической деятельности сообразно логике профессионального ста-

новления студентов. Порой в силу «гонки за инновациями» такие средства реализуются как самодостаточные, технологически оправданные и не сопровождаемые педагогически осмысленными способами их интеграции в образовательное взаимодействие со студентами [5]. Новизна внедряемых технологий обуславливает и инновационность проблематики, например, неоднозначность проявления цифрового следа или интернет-активности студентов как маркера становления определённой культуры поведения в образовательной технологически насыщенной среде [6]. В настоящих условиях важен не столько внешний «цифровой образ» проявления их активности, сколько содержательные изменения образовательной деятельности и результатов. Остро ставятся вопросы оценивания образовательного поведения, готовности грамотно использовать искусственный интеллект для решения учебных профессиональных задач, проявлять в современных форматах собственную мировоззренческую позицию и анализировать современные тренды в сфере образования [1; 2].

Таким образом, трансформации во избежание хаотизации должны быть обращены на развитие субъектов и образовательной организации. Появление новых профессиональных задач педагога предполагает не только обновление позиций субъектов в отношении их собственной роли в образовательном процессе, но и значительное трансформирование самого образовательного процесса. Однако под воздействием внешних вызовов наблюдаются стихийные изменения, нарушающие порой его целостность в аспекте преемственности традиций и инноваций. В то же время одной из базовых основ отечественного образования является сохранение традиционности в нацеленности на взаимодействия субъектов при их готовности к инновационным преобразованиям [7; 8].

Проблема настоящего исследования заключается в разрешении противоречия между стихийными изменениями в «открытом» образовательном процессе пе-

«О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования», URL:<http://www.kremlin.ru/acts/bank/49210> (дата обращения 03.02.2026); указ Президента РФ «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», URL:<http://www.kremlin.ru/acts/bank/50542> (дата обращения 03.02.2026); указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей», URL:<http://www.kremlin.ru/acts/bank/48502?erid=LjN8K8S> (дата обращения 03.02.2026)

дагогического вуза, вызванными социокультурными факторами, и системностью их учёта в профессиональной подготовке учителя при обеспечении широкого спектра современных возможностей для выстраивания образовательных маршрутов. Предполагается, что стратегическим ориентиром должно стать новое качество педагогического образования, отражающее целостность образовательного процесса и нацеленность на обретение субъектом профессионально-мировоззренческих характеристик педагога, способного осознанно строить путь своего развития в образовании и проектировать образовательный процесс в условиях интеграции сред.

Таким стратегическим ориентиром выступает **персонификация**, которая позволяет поддерживать единство развития профессиональных компетенций и воспитания ответственности у будущего учителя за достижение как собственных образовательных результатов, так и результатов своих учеников. Есть основания полагать, что персонифицированная подготовка специалиста в педагогическом вузе даёт искомую опору на целостность образовательного процесса и одновременно обеспечивает для субъектов широту создаваемого в нём выбора на основе необходимых управляемых трансформаций. Цель исследования заключается в создании и апробации модели персонифицированной профессиональной подготовки специалиста в образовательном процессе педагогического вуза. В задачи входит: теоретический анализ практик персонификации, проведение эксперимента, моделирование персонифицированной профессиональной подготовки, определение условий внедрения модели.

Материалы и методы

Исследование проводилось на базе Герценовского университета. В ходе работы привлекались результаты сопряжённых исследований² (с участием ав-

торов статьи) по применению ресурсов технопарка в образовательном процессе вуза, в которых были задействованы более тысячи обучающихся Герценовского университета. На этапах разработки модели участвовали 126 студентов института педагогики, находившихся на момент эксперимента на третьем году обучения по профилю «Дополнительное образование (Воспитательная работа)», около 50 научно-педагогических работников. Материалами послужили: образовательная программа, методические наработки преподавателей, практические работы студентов, отчёты студентов по итогам практики с рефлексивной оценкой, рабочие материалы технопарка универсальных педагогических компетенций Герценовского университета (далее – технопарк). Применялись такие методы исследования, как: теоретический анализ, анализ сложившихся педагогических практик, опрос, включённое наблюдение, обсуждение в рамках семинара и проективной сессии.

Анализ характеристик персонификации образования

Первый этап исследования был нацелен на выявление основных характеристик персонификации образования. В отличие от индивидуализации, направленной на учёт персонально значимых особенностей обучающихся, персонификация предполагает активизацию их субъектной позиции и самостоятельности, формирование ответственности за процесс и результат обучения [9; 10]. Исследователями Герценовского университета идеи персонификации были теоретически обосно-

ванной модели подготовки «учителя будущего» на основе проектирования гибких, адаптивных, многопрофильных образовательных программ и технологий электронного преобразующего обучения», 2021 – 2024 гг. Внутренний грант РГПУ им. А.И. Герцена, 2023г. «Рекомендации по разработке практических заданий с педагогической направленностью для студентов бакалавриата и сопровождению их реализации с использованием ресурсов технопарка»; внутренний грант РГПУ им. А.И. Герцена, 2024 г. «Использование ресурсов технопарка в контексте общепрофессиональной подготовки будущих учителей».

² Федеральная инновационная площадка РГПУ им. А.И. Герцена «Разработка и апробация персонифици-

ваны, успешно апробированы и оформлены³ как современная образовательная практика. Согласно им, персонификация, принятая в качестве стратегического ориентира развития образования, позволяет решать вопросы преемственности трансформационных процессов, происходящих на школьном и высшем уровнях образования. Базируясь на таком понимании персонификации, уточним, что во многом это происходит благодаря изменению образовательной позиции субъектов, пониманию ими целесообразности трансформаций [11].

Примечательно, что персонификация способствует одновременно повышению личностных качеств обучающихся и совершенствованию образовательной среды. Образовательная среда вуза, рассматриваемая как феномен, оказывающий значимое влияние на управление профессиональным становлением будущего педагога, является средством формирования профессиональной ответственности, создаёт стартовое основание для вхождения в профессию, благодаря интеграции учебной и воспитательной работы, и для включения в общественную жизнь университета – реальные проекты, волонтерские отряды и др. [12; 13]. С.В. Тарасов подчёркивает значимость среды вуза как «культурно-образовательного пространства с приоритетом гуманистически-нравственных ценностей». Её свойства междисциплинарности, открытости и вариативности для выстраивания профессиональных маршрутов дают возможность заявлять о персонификации подготовки выпускника в педагогическом университете [13].

Персонификация чаще всего сопрягается с выбором для субъектов, иначе го-

воря, с расширением образовательных возможностей, построением индивидуального образовательного маршрута, приобретением компетенций. Важно то, что при всём богатстве возможностей персонифицированный образовательный процесс не хаотичен, а организован в нелинейной системе, т.е. при его проектировании учитываются факторы времени, ресурсов и их сопряжений [14]. В связи с этим предполагается, что определённые трансформации образовательного процесса проявляются, в основном, при построении расписания и в организации сопровождения обучающихся на этапах выбора. Можно заключить, что к ведущим характеристикам персонифицированного образования относится, как наиболее часто атрибутируемая исследователями и требующая основных трансформаций, *нелинейность в построении образовательного процесса*.

В ходе исследований были выявлены не столь очевидные, но крайне важные характеристики, также связанные с открытостью образования, подразумевающей широкие взаимодействия вуза с партнёрами, создание на территории тематических кампусов просветительского свойства для жителей города, оборудование технологически насыщенных кластеров для школьников и пр. Обучаясь в таких условиях, студенты нередко при выполнении учебных заданий проявляют инициативу в постановке непростых педагогических задач, которые, как им представляется, находятся на пике вызовов времени. Однако желание «быть на волне» востребованности должно быть поддержано не только с практической стороны, но и с научно-теоретической [15]. Опыт показывает, что командная, слаженная междисциплинарная деятельность преподавателей и студентов позволяет планомерно реализовать их амбициозные цели или рационально пересмотреть и сфокусироваться на раскрытии сильных профессиональных сторон студентов в создании практического продукта для сообразного решения образовательных задач. Действительно, в вузе, где готовят будущих учителей с устойчивой социо-

³ В 2021 – 2024 гг. институтом педагогики РГПУ им. А.И. Герцена было организовано коллективное исследование педагогических лабораторий Санкт-Петербурга по теме «Персонификация образовательного процесса в открытой среде современного образования». Участники – образовательные организации разного типа: ГБОУ №№ 11, 29, 45, 157, 188, 192, 227, 238, 306, 311, 376, 503, 564, ГБУДО ДТ «У Вознесенского моста», СПб ГБПОУ «Электромашиностроительный колледж».

культурной мировоззренческой позицией, большую роль играют межличностные отношения между субъектами образования [16; 17]. Для студентов педагогического вуза как фактор повышения мотивации и удовлетворённости образовательным процессом важен позитивный образ преподавателя, который включает не только личные качества, но и профессиональные – от образовательного планирования до способности формировать образовательную среду вуза. Поэтому характеристикой персонифицированного образования можно считать продуктивность коммуникаций между субъектами, результатом которой становится выработка общих смыслов и ценностей в образовательном процессе.

Открытость образования активно проявляется и внутри педагогического вуза. Например, создаются квазипрофессиональные среды, которые обогащаются командными разработками студентов разных курсов обучения, профилей подготовки (образовательные экскурсии, дискуссионные площадки, мастер-классы и пр.) [15; 18]; участием внешних специалистов, например, кураторов профильных педагогических классов (профориентационные мероприятия, проекты и др.) [13; 19]; взаимодействием с представителями баз практик, в том числе школ-лабораторий Герценовского университета (участие в разработке и проведении диагностических исследований, обсуждение результатов исследований и др.). Такие связи расширяют социальное влияние педагогического вуза, он выступает мощным источником «культурного потока». В персонифицированном образовательном процессе на первый план выходит возможность «проживания» студентами полученных знаний в формате оригинальных, целенаправленно организованных образовательных событий. Третьей характеристикой персонифицированного образования становится *событийность*.

Итак, анализ показал, что персонификация предполагает нелинейность построения образовательного процесса, достигается в продуктивной коммуника-

ции, осуществляемой в разных формах (реальная, виртуально-сетевая) и предусматривает событийность для осознания субъектами значимости образовательных результатов.

Создание модели персонифицированной профессиональной подготовки

Второй этап исследования был ориентирован на «прорисовку» дизайна профессионального становления студента с элементами персонифицированной подготовки. Логика этапа основывалась на результатах теоретического анализа и первичного опыта реализации персонификации в рамках предметно-содержательной практики на базе Герценовского технопарка (2022–2024 гг.). В соответствии с образовательной программой этот вид практики реализуется у студентов третьего курса, когда у них набирается достаточный объём знаний и компетенций, чтобы с использованием ресурсов технопарка создать образовательный продукт с перспективой его внедрения в школе. На этом этапе фигурирует выборка из 96 студентов института педагогики, объединяющая 3 учебные группы за обозначенный период.

В данном случае нелинейность получила воплощение в обеспечении возможности выбора студентами формата представления разработанного ими образовательного продукта, привлечения конкретного преподавателя-консультанта, определения способа выполнения. Событийность реализовывалась в процессе работы студентов с рефлексивными материалами, в беседах с экспертами, непосредственно в представлении созданных продуктов широкой аудитории и т.д. Одновременно были организованы возможности для неформальных коммуникаций студентов с преподавателями и методистами, с одноклассниками, с приглашёнными специалистами, которые можно рассматривать как продуктивные, т.е. нацеливающие на улучшение результата, поиск возможностей апробации и др. [5].

Опора на традиции научно-педагогической школы Герценовского университета

[8; 11] выводит на первый план метазадачу – подготовку студентов к проектированию образовательного процесса, которая включает в себя развитие большого спектра их профессиональных компетенций: способность оказывать педагогическую поддержку, организовывать взаимодействие в технологически насыщенных образовательных средах, в конечном итоге – считать педагогический контекст любой профессиональной задачи учителя. Поэтому в центре внимания, при всём богатстве инновационно-технологических ресурсов технопарка, находился педагогический контекст выполняемой студентами работы, видение ими перспектив внедрения создаваемого продукта в образовательный процесс. При таком понимании способность студента справиться с усложнением педагогической задачи видится как маркер его продвижения в профессиональном становлении, в том числе учитывается его готовность шагнуть за пределы академической среды с результатами своей работы для её совершенствования, получения внешней оценки. С этой целью педагогами с участием обучающихся создавались квазипрофессиональные среды с привлечением социальных партнёров, междисциплинарным сотрудничеством в реализации образовательной программы в исследовательских, проектных и других аспектах взаимодействия [15; 20].

В опросах по итогам такой организации практики студентами особенно положительно отмечались профессиональные пробы в квазипрофессиональных средах и коммуникации с педагогами разных дисциплин в решении конкретных задач. Наблюдение показало: студенты осознавали свои сильные стороны и сами выявляли дефициты, проявляя готовность совершенствовать компетенции, которые понадобятся им в перспективной профессиональной деятельности в школе. С участием студентов были выбраны «цифровая», «проектная» и «коммуникативная» компетенции как ключевые в решении усложняющихся педагогических задач. Оценочные процедуры на этом этапе позволили за-

фиксировать типичные для большинства студентов динамические изменения обозначенных компетенций по 10-балльной шкале:

- скачкообразный рост «цифровой» компетенции (более, чем на 50%), что отражает погружение в новые технологически насыщенные среды;

- плавный прирост «проектной» компетенции (в пределах 10%), ожидаемый ввиду новизны создаваемого продукта;

- значительный рост «коммуникативной» компетенции (в пределах 40%) за счёт широких взаимодействий в командной работе.

Анализ методических материалов преподавателей, практических работ студентов, отчётов и наблюдение позволили выдвинуть по результатам двух этапов следующие гипотетические предположения для моделирования персонифицированной профессиональной подготовки.

- Триединство характеристик персонификации образовательного процесса, то есть единовременная реализация нелинейности, событийности, продуктивности коммуникаций в условиях открытости и избыточной ресурсной возможности образовательной среды позволяет избежать стихийности трансформаций образовательного процесса и даёт возможность управлять ими с опорой на традиции и рациональные инновации.

- Логика профессионального становления будущего учителя как развитие умений решать усложняющиеся педагогические задачи на основе приобретаемого ими рефлексивного субъектного опыта квазипрофессиональной деятельности выступает в качестве центрального элемента персонифицированной подготовки.

- Создание квазипрофессиональных сред может стать выходом за пределы образовательной среды педагогического вуза. Работа в таких средах для студентов означает реализацию выбора педагогически сопровождаемых учебно-профессиональных ролей – наставников, исследователей, разработчиков проектов и др.

Итак, теоретический анализ и выводы исследований дали основания подойти к моделированию персонифицированной профессиональной подготовки учителя в педагогическом вузе. Модель в содержательном и смысловом плане базируется на логике профессионального становления, стержнем которой является усложняющаяся профессиональная педагогическая задача. Концептуально представим модель в следующей логике взаимосвязей (рис. 1).

Объектом рассмотрения и базой внедрения модели выступает образовательный процесс в педагогическом вузе в единстве обучения и воспитания, протекающий в образовательной среде, гибко реагирующей на социокультурные вызовы – внешние, отражающие влияние крупных феноменов культурного и социального порядка, и внутренние, возникающие как ориентиры для развития вуза. Под их воздействием в образовательном процессе происходят точечные, не всегда систем-

ные, порой стихийные изменения, касающиеся его отдельных аспектов – технической организации, перераспределения различных ресурсов и фондов, привлечения кадров и пр.

Предметом изучения в настоящей модели выступает профессиональная подготовка учителя. Вне зависимости от внешних воздействий сохраняется содержательное ядро, константно обеспечивающее соответствие уровня педагогической профессиональной подготовки требованиям федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и социальному запросу. Однако степень продвижения, становления как профессионала определяется не только наработкой мастерства, получением знаний и умений. Большое значение здесь имеет развитие личностных качеств учителя, обретение профессиональной ответственности за образовательный выбор (при широте возможностей) и образовательный результат

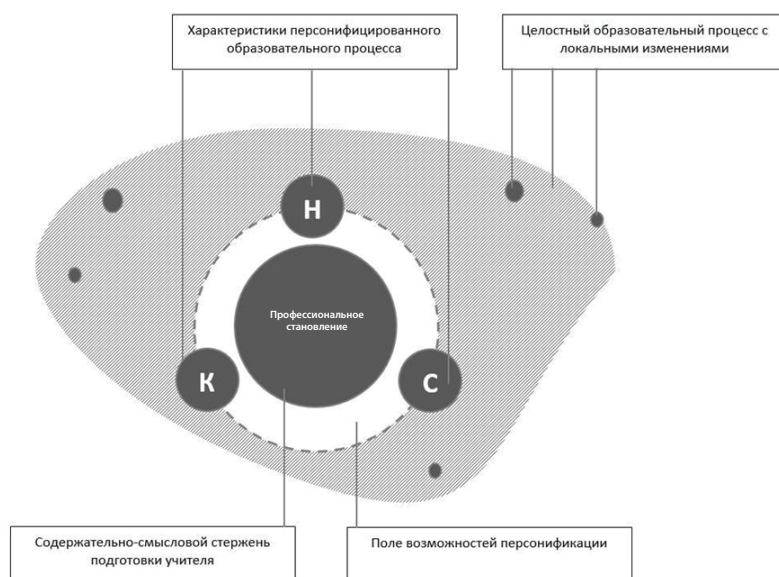


Рис. 1/ Fig. 1

Модель персонифицированной профессиональной подготовки учителя в педагогическом вузе (К – продуктивность коммуникаций, Н – нелинейность, С – событийность)/ Model of personified professional teachers training at a pedagogical university (K – productivity of communication, N – non-linearity, S – eventfulness)

Источник: данные авторов.

как свой, так и будущих учеников. Такие качества формируются с приобретением опыта рефлексии профессиональной деятельности. Основным критерием в таком случае можно считать способность будущих учителей решать усложняющиеся на этапах обучения профессиональные педагогические задачи и оценивать итог.

В образовательном процессе за счёт единовременной реализации трёх характеристик персонифицированного образования – нелинейности, событийности и продуктивности коммуникаций – проектируется «поле возможностей персонификации», в котором предлагаются: выбор маршрута с пролонгированной педагогической поддержкой, педагогические пробы, исследовательские задачи, новые профессиональные сообщества и пр. Нелинейность подразумевает: изменения в расписании, привлечение дополнительных ресурсов, расширение образовательной среды и создание новых пространств. Продуктивность коммуникаций означает продуцирование и нахождение общих смыслов субъектами в процессе взаимодействия, образование команд под определённые задачи, расширение сферы общения для студентов с привлечением значимых личностей из других сфер науки и пр. Событийность выражается в деятельностном освоении и применении на практике студентами полученных знаний и умений в интересных, мотивирующих, эмоционально насыщенных образовательных событиях. Системность трансформаций образовательного процесса обеспечивается триединством, то есть поддержкой баланса трёх характеристик.

Апробация модели персонифицированной профессиональной подготовки

Третий этап исследования представлял собой констатирующий эксперимент по апробации модели на основе предметно-содержательной практики 30 студентов института педагогики в 2025 году. Персонификация как методология ис-

следования задавала ориентир на возвращение «персоны» учителя – специалиста, понимающего сущность педагогической задачи как ключевого звена своей профессиональной деятельности, ответственно относящегося к проектированию образовательного процесса в открытой среде и к получению соответствующих образовательных результатов. Смысловой основой деятельности студентов в рамках практики, согласно модели, стало решение профессиональной педагогической задачи. В качестве обязательных условий создания образовательного продукта студентам было предложено сформировать команду по собственному выбору, сформулировать идею по самостоятельной задумке и разработать техническое задание по предложенной схеме, а далее представить итоговое произведение на общественно-профессиональную экспертизу для оценивания его качества по установленной шкале (педагогическая целесообразность, готовность к внедрению, технологичность, эргономичность, безопасность, эстетичность).

Возможности выбора ресурсов студентами обеспечивались: вариативностью схемы составления технического задания, открытостью специальной контактной базы консультантов в определённых профессиональных областях, разнообразием оснащения технопарка (организационные, технические, эстетические и другие элементы) и доступностью методического сопровождения специалистом в виде мастер-классов, тематических консультаций и пр. В качестве руководителей практики фигурировали преподаватели методических, педагогических дисциплин, сотрудники технопарка, которым было предложено следовать общим установкам реализации модели:

- обеспечение непрерывности и координации взаимодействий за счёт подвижек в расписании, проведения общих мероприятий и сетевых занятий и др.;

- нацеленность на выработку общих решений за счёт информационного сопровождения практики с подключением

современных ресурсов цифровой образовательной среды вуза (чаты, чат-боты, тематические контенты по отдельным вопросам);

– ориентация на качественные методы оценивания промежуточных и итоговых результатов работы в рамках эмоционально окрашенных образовательных событий (заявка идей, эскизное представление, защита образовательного продукта, экспозиционная сессия).

Оценивание результатов апробации модели проходило как непосредственно в процессе практики, так и по итогам её завершения. В ходе практических занятий в качестве экспертов выступали вышеперечисленные руководители практики с участием приглашённых специалистов (учителя, работодатели), осуществлявшие включённое наблюдение за процессом работы студентов. Эти же эксперты участвовали в процедуре защиты образовательных продуктов и рефлексивного обсуждения с участием студентов. Для оценки проявлений, свидетельствующих о профессиональном становлении студента в рамках этой практики, был выбран качественный, не столь очевидный, сложно поддающийся формализованному измерению критерий *«ответственность в процессе решения профессиональной педагогической задачи»*. Поскольку практика реализуется в течение семестра, правомочно рассуждать о динамическом изменении этого критерия с помощью таких показателей, как:

– *соизмерение* своих собственных амбиций, поставленных целей с конкретными актуальными ресурсами и возможностями через определённые индикаторы (от умения прогнозировать результат к готовности скорректировать цели в зависимости от имеющихся ресурсов, знаний и умений или признать необходимость приобретения необходимых знаний и умений);

– *продуктивность и готовность к детальной реализации* собственных предложений в практической деятельности через ряд индикаторов (от готовности сформулировать свои стремления до способности планировать работу, распределять роли,

принимать результаты в команде и аргументировать способы внедрения продукта);

– *выполнение взятой на себя роли в командной работе* через предложенные индикаторы (от желания взять на себя утверждённый функционал до готовности повышать свой статус, принимать серьёзные решения, не бояться вовремя обратиться за помощью к консультанту, сокурсникам, признать недостатки и исправить ошибки).

На этом этапе по итогам включённого наблюдения за учебной группой из 30 студентов института педагогики, бесед с ними и с руководителями практики удалось зафиксировать у большинства (91%) положительную динамику по критерию *«ответственность в процессе решения профессиональной педагогической задачи»* по 10-балльной шкале. При оценивании экспертов учитывали новизну образовательной среды технопарка, нестандартность поставленной учебной задачи. Разбивка на показатели позволила выявить наиболее сложные ситуации в реализации модели, с которыми столкнулись руководители практики с учётом входных и планируемых ими оценок. Проиллюстрируем эти ситуации с помощью графических профилей изменений выбранных показателей у студентов (рис. 2). Сплошной линией обозначена входная оценка по показателям, пунктирной – итоговая. На этапе «заявки идей» студент А. при входном оценивании продемонстрировал низкие баллы по всем показателям (до 3 баллов). Это выражалось в индифферентном отношении к целям практики, к освоению ресурсов технопарка, к командным взаимодействиям. У студента П. входное оценивание показало значительный разброс по показателям: два низких и один высокий (разница в 3 и более балла). У него преобладало стремление любой ценой возглавить команду при слабом понимании сложности предстоящих задач и нежелании тратить время на их детализацию. На этапах защиты работ и экспозиционной сессии руководители практики зафиксировали: у студента А. плавный рост по всем показателям до пла-

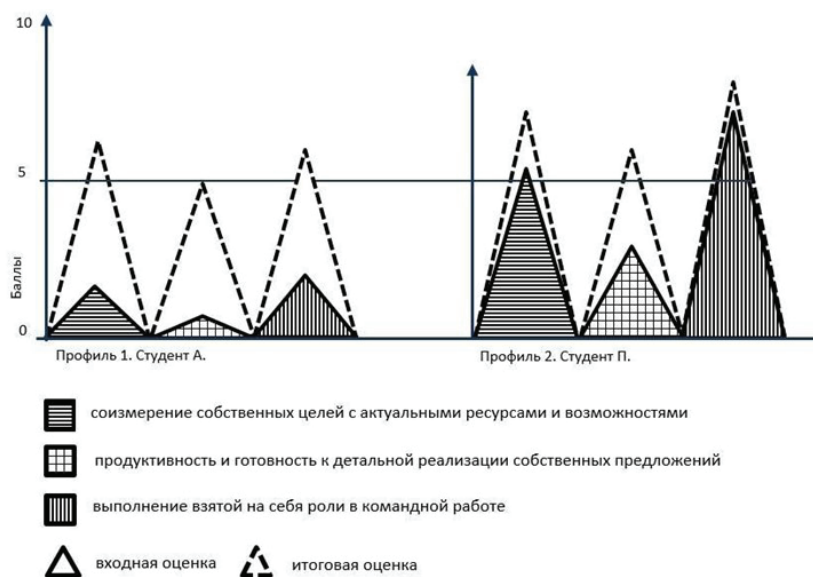


Рис. 2/ Fig .2

Динамика изменений показателей по критерию «ответственность в процессе решения профессиональной педагогической задачи», баллы / Dynamics of changes in indicators by the criterion "responsibility in the process of solving a professional pedagogical task", points

Источник: данные авторов.

нируемых значений (не ниже 5 баллов); у студента П. – выравнивание значений по показателям до приемлемой разницы (в пределах 2 баллов).

Эксперты подтвердили полное решение всеми студентами профессиональных педагогических задач, высказали следующие мнения, прокомментировав в том числе и описанные ситуации:

- координация взаимодействий позволила выработать удобные, эффективные форматы образования команд, оперативно решать ситуативные задачи во временных коллективах, организовать логистику пребывания обучающихся в образовательном пространстве технопарка, вовремя привлечь необходимых специалистов, согласовать взаимопосещения и обмен опытом с руководителями подразделений;

- своевременное информационное сопровождение повлияло на предупреждение межличностных конфликтов, неоднозначных ситуаций, способствовало

выработке общих смыслов между участниками процесса;

- ориентация на качественные методы оценки снимала опасения у студентов по поводу использования новых технологий и мотивировала на их освоение в педагогическом плане, повышала готовность к поддержке, обуславливала эмоциональную рефлексию полученного опыта.

В ходе экспертного обсуждения было подтверждено преимущество соблюдения баланса трёх характеристик, например, невозможность оперативно провести изменения в расписании успешно компенсировалось готовностью и профессиональным мастерством руководителя практики выйти на обсуждение в цифровой образовательной среде, поучаствовать в решении важных проблем. Также эксперты отметили, что нелинейность, продуктивность коммуникаций и событийность в образовательном процессе могут выступать как ограничивающие фильтры, регулирующие

необходимые трансформации и поддерживающие целостность образовательного процесса за счёт баланса этих характеристик и не позволяющие внешним влияниям разрушать его целостность. Вместе с тем руководители практики охарактеризовали этот вполне успешный опыт как определённый срез локального результата персонифицированной подготовки, предполагающей развитие и планомерное встраивание модели в образовательный процесс. По мнению экспертов и студентов, усложнение решаемой перспективной педагогической задачи может выражаться в:

- расширении круга субъектов взаимодействий (например, реальное или виртуальное представление студентами своего продукта администрации образовательной организации);

- адаптации студентами созданного продукта для программы определённой учебной дисциплины (например, «встройка» в тематическое планирование школьной дисциплины «Технология»);

- подготовке студентами созданного продукта к тиражированию (например, совершенствование в соответствии с санитарными, эргономическими и другими требованиями) и пр.

Далее модель была представлена руководителям образовательных программ других учебных подразделений Герценовского университета, в которых также реализуется предметно-содержательная практика. Экспертные мнения были получены в ходе организованной институтом педагогики проектировочной сессии, направленной на согласование предметной, методической и педагогической подготовки в разных учебных подразделениях. В начале сессии участники были ознакомлены с механизмом работы модели и с обобщёнными результатами апробации. Модель экспертами была признана пригодной к реализации. Далее в командной работе обсуждались вопросы встраивания вертикали обеспечения профессионального становления и условий внедрения модели персонифицированной профессиональ-

ной подготовки учителя в образовательный процесс педагогического вуза.

Итоги сессии можно представить в следующих выводах.

- 1) Была обозначена особая роль практик в персонифицированной подготовке будущего учителя как экспериментального пространства для выработки общих взглядов педагогов, создания межатраслевых инициативных команд, проектирования инновационных квазисред, разработки и апробации междисциплинарных модулей. Такие модули, в силу своей адаптивности к необходимым трансформациям образовательного процесса, могут выступать в качестве содержательной основы вертикали профессионального становления учителя в вузе.

- 2) Были высказаны мнения по практическому внедрению модели в образовательный процесс, утверждающие возможность её экстраполяции в масштабах образовательного процесса вуза.

Анализ результатов эксперимента и мнений экспертов позволил определить группы условий внедрения модели персонифицированной профессиональной подготовки учителя в образовательный процесс педагогического вуза (мировоззренческие, педагогические, правовые, пространственно-временные и методические). Предполагается, что качество персонифицированной подготовки можно повысить, если будут выполняться условия, касающиеся:

- принятия преподавателями идей персонификации для выработки общих установок в отношении готовности к комплексной реализации характеристик персонифицированного образовательного процесса (нелинейности, продуктивности коммуникаций, событийности);

- усложнение профессиональных педагогических задач в подготовке студентов на основе преемственности содержания практик в решении метазадачи – «готовность будущего учителя к самостоятельному построению образовательного процесса»;

- соблюдения образовательных стандартов, нормативов, в том числе нагрузки педагогического состава;

– совершенствования пространственно-временных характеристик образовательной среды педагогического вуза, в том числе построения расписания для реализации нелинейного образовательного процесса;

– достаточной компетентности и готовности педагогов к сотрудничеству в создании методических продуктов, позволяющих реализовывать модель персонифицированной подготовки (гибкие учебные планы, междисциплинарные модули, программы практик и др.).

Заключение

Проведённое исследование позволяет заключить, что персонификация способствует решению проблемы систематизации трансформаций образовательного процесса в педагогическом вузе при обеспечении широкого спектра современных возможностей для профессионального становления студентов. Предложенная модель персонифицированной профессиональной подготовки базируется на

триединстве характеристик персонифицированного образовательного процесса: нелинейности, событийности и продуктивности коммуникаций. Модель имеет содержательно-смысловой стержень профессионального становления учителя – специфику профессиональных педагогических задач возрастающей сложности с учётом профиля подготовки, что даёт возможность масштабировать реализацию этой модели в зависимости от зоны охвата – например, от предметно-содержательной практики до образовательной программы. Выделены условия, обеспечивающие включение модели в образовательный процесс, которые сгруппированы как мировоззренческие, педагогические, правовые, пространственно-временные и методические.

Созданная модель обеспечивает вариативность профессионального становления студентов через выработку индивидуальных образовательных маршрутов, свободу межпредметных комбинаций, погружение в квазисреды для профессиональных проб.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Валеев С.И., Байракова И.В., Ачмизова С.Я. Интеграция цифровых технологий в образовательный процесс российских вузов // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 3(112). С. 240–242. DOI 10.24412/1991-5497-2025-3112-240-243.
2. Ванновская О.В. Отношение субъектов образовательного процесса вуза к изменениям, происходящим в процессе цифровой трансформации учебного процесса // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2025. № 2. С. 268–291. DOI 10.35231/18186653_2025_2_268.
3. Галиакберова А.А., Захарова И.М., Галямова Э.Х., Червов О.Б. Роль цифрового симулятора педагогической деятельности в подготовке будущего педагога // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9. № 4(33). С. 34–37. DOI 10.26140/bgj3-2020-0904-0009.
4. Макеева Т.В. Организация профессиональных (демонстрационных) экзаменов в системе высшего педагогического образования // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-4. С. 195–199.
5. Примчук Н.В., Аранова С.В., Боровик Л.К., Ефимов И.П., Сперанский М.М. Усиление педагогической направленности практических заданий на основе ресурсов технопарка для будущих учителей // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2025. Т. 22. № 1. С. 195–222. DOI 10.22363/2313-1683-2025-22-1-195-222.
6. Федорова Г.А., Богданова А.Н., Лапчик Е.С. Цифровой след будущего педагога: диагностика информированности и самооценка профессиональных качеств // Открытое образование. 2025. № 29(6). С. 39–48. DOI 10.21686/1818-4243-2025-6-39-48.
7. Король А.Д., Воротницкий Ю.И. Цифровая трансформация образования и вызовы XXI века // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 6. С. 48–61. DOI:10.31992/0869-3617-2022-31-6-48-61.
8. Писарева С.А., Тряпицына А.П. Отечественные традиции и инновации в подготовке будущих педагогов // Человек и образование. 2023. № 2(75). С. 24–33. DOI 10.54884/S181570410026340-9.
9. Гукаленко О.В., Китикарь О.В., Колоколова И.В. Персонифицированный подход в системе подго-

- товки педагогов // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 2. № 3(73). С. 11–21.
10. Лопанова Е.В., Савина Н.В. Соотношение понятий персонализация, персонификация и кастомизация образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72-4. С. 181–184.
 11. Тряпицына А.П. Персонификация образовательного процесса в открытой среде современного образования: результаты коллективного исследования педагогических лабораторий // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2024. №11 (ноябрь). ART 3438. URL: <http://emissia.org/offline/2024/3438.htm> (дата обращения: 29.01.2026).
 12. Гапонова Г. И., Лазаренко Л.А., Оганесова Н.Л. Образовательная среда вуза как условие и ресурс формирования личностно-профессиональной перспективы студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 73-1. С. 109–113.
 13. Тарасов С.В. Личностно-значимая профессиональная среда педагогической деятельности как ориентир трансформации подготовки будущих педагогов // Письма в Эмиссия.Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. 2022. №11 (ноябрь). ART 3167. URL: <http://emissia.org/offline/2022/3167.htm> (дата обращения: 05.02.2026).
 14. Везетиу Е.В. Проектирование, педагогическое проектирование, проектирование образовательного процесса: обоснование сущности понятий // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-1. С. 53–55.
 15. Аранова С.В., Боровик Л.К., Иглина Е.А., Примчук Н.В. Создание квазипрофессиональной технологически насыщенной среды на основе ресурсов технопарка в педагогическом вузе // Russian journal of education and psychology. 2024. Т. 15, № 5. С. 129–156. DOI 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-639.
 16. Мухаджиева Т.А. Природа и сущность межличностных отношений между субъектами педагогической деятельности // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10. № 4(41). URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1373/917> (дата обращения: 02.02.2026). DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-4-4.
 17. Фролова С.В. Социокультурные факторы формирования профессионального мировоззрения современного учителя: вызовы нового мира образования // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10. № 2(39). URL: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1300> (дата обращения: 29.01.2026). DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-2-3.
 18. Епанешников В.В. Реализация квазипрофессиональной образовательной среды в профессиональной подготовке учителя школы // Казанский педагогический журнал. 2016. № 4(117). С. 76–80.
 19. Диких Э.Р., Чухина Е.В. Деятельность педагогических классов: опыт Омского государственного педагогического университета // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2019. № 3(24). С. 139–142. DOI 10.36809/2309-9380-2019-24-139-142.
 20. Басюк В.С., Казакова Е.И., Врублевская Е.Г. Непрерывность педагогического образования: культурологический контекст // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. Т. 20. № 1. С. 3–14. DOI 10.51314/2073-2635-2022-1-3-14.

REFERENCES

1. Valeev, S.I., Bayrakova, I.V. and Achmizova, S.Ya. (2025) Integration of digital technologies into the educational process of Russian universities. *World of Science, Culture and Education*, no. 3 (112), pp. 240–242. DOI 10.24412/1991-5497-2025-3112-240-243. (In Russ.)
2. Vannovskaya, O.V. (2025) The attitude of the subjects of the educational process of the university to the changes taking place in the process of digital transformation. *Pushkin Leningrad State University Journal*, no. 2, pp. 268–291. DOI 10.35231/18186653_2025_2_268. (In Russ.)
3. Galiakberova, A.A., Zakharova, I.M., Galyamova, E.Kh. and Chervov, O.B. (2020) The role of the pedagogical activity digital simulator in training a future teacher. *Baltic Humanitarian Journal*, 9 (no. 4), pp. 34–37. DOI 10.26140/bgz3-2020-0904-0009. (In Russ.)
4. Makeeva, T.V. (2022) Organization of professional (demonstration) examinations in the system of higher pedagogical education. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 76-4, pp. 195–199. (In Russ.)
5. Primchuk, N.V., Aranova, S.V., Borovik, L.K., Efimov, I.P., and Speransky, M.M. (2025) Strengthening the pedagogical focus of practical tasks based on technopark resources for future teachers. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, no. 22 (1), pp. 195–222. DOI 10.22363/2313-1683-2025-22-1-195-222. (In Russ.)
6. Fedorova, G.A., Bogdanova, A.N. and Lapchik, E.S. (2025) Digital footprint of a future teacher: Awareness

- diagnostics and self-assessment of professional qualities. *Open Education*, no. 29 (6), pp. 39–48. DOI 10.21686/1818-4243-2025-6-39-48. (In Russ.)
7. Korol, A.D. and Vorotnitsky, Yu.I. (2022) Digital transformation of education and challenges of the 21st century. *Higher Education in Russia*, no. 6, pp. 48–61. DOI 10.31992/0869-3617-2022-31-6-48-61. (In Russ.)
 8. Pisareva, S.A. and Tryapitsyna, A.P. (2023) Domestic traditions and innovations in future teachers training. *Man and Education*, no. 2 (75), pp. 24–33. DOI 10.54884/S181570410026340-9. (In Russ.)
 9. Gukalenko, O.V., Kitikar, O.V. and Kolokolova, I.V. (2020) The concept of a personalized approach in the teacher training system. *Domestic and Foreign Pedagogy*, vol. 2, no. 3, pp. 11–21. (In Russ.)
 10. Lopanova, E.V. and Savina, N.V. (2021) Relationship of personalization, personalization and customization of education. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 72-4, pp. 181–184. (In Russ.)
 11. Tryapitsyna, A.P. (2024) Personification of the educational process in the open environment of modern education: the results of a collective study of pedagogical laboratories. *The Emissia. Offline Letters*, no. 11. Available at: <http://emissia.org/offline/2024/3438.htm> (Accessed: 29 January 2026). (In Russ.)
 12. Gaponova, G.I., Lazarenko, L.A. and Oganessova, N.L. (2021) The educational environment of the university as a condition and resource for the formation of personal and professional prospects of students. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 73-1, pp. 109–113. (In Russ.)
 13. Tarasov, S.V. (2022) Personally significant professional environment of pedagogical activity as a guideline for transforming the training of future teachers. *The Emissia. Offline Letters*, no. 11. Available at: <http://emissia.org/offline/2022/3167.htm> (Accessed: 5 February 2026) (In Russ.)
 14. Vezetii, E.V. (2019) Designing, pedagogical designing, designing of the educational process: substantiation of the essence of concepts. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 65-1, pp. 53–55. (In Russ.)
 15. Aranova, S.V., Borovik, L.K., Iglina, E.A. and Primchuk, N.V. (2024) Creation of a quasi-professional technologically saturated environment based on the resources of a technopark at a pedagogical university. *Russian Journal of Education and Psychology*, no. 15 (5), pp. 129–156. DOI 10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-639. (In Russ.)
 16. Muskhadzheva, T.A. (2022) The nature and essence of interpersonal relations between the subjects of pedagogical activity. *Vestnik of Minin University*, vol. 10, no. 4. DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-4-4. Available at: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1373/917> (Accessed: 2 February 2026). (In Russ.)
 17. Frolova, S.V. (2022) Sociocultural factors in the development of the professional worldview of a modern teacher: challenges of the new world of education. *Vestnik of Minin University*, vol. 10, no. 2. DOI 10.26795/2307-1281-2022-10-2-3. Available at: <https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1373/917> (Accessed: 29 January 2026). (In Russ.)
 18. Epaneshnikov, V.V. (2016) Implementation of quasiprofessional educational environment training school teacher. *Kazan Pedagogical Journal*, no. 4 (117), pp. 76–80. (In Russ.)
 19. Dikikh, E.R. and Chukhina, E.V. (2019) Activities of pedagogical classes: experience of Omsk State Pedagogical University. *Omsk Scientific Bulletin. Humanities Studies*, no. 3 (24), pp. 139–142. DOI 10.36809/2309-9380-2019-24-139-142. (In Russ.)
 20. Basyuk, V.S., Kazakova, E.I. and Vrublevskaya, E.G. (2022) Education and pedagogical culture in a modern school. *Moscow University Pedagogical Education Bulletin*, ser. 20, no. 1, pp. 3–14. DOI 10.51314/2073-2635-2022-1-3-14. (In Russ.)

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Примчук Надежда Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

Аранова Светлана Владимировна – доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник научно-исследовательского института педагогических проблем образования Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Nadezhda V. Primchuk – Candidate of pedagogical sciences, Associate prof., Department of theory and techniques of continuing pedagogical education, Research Institute of Pedagogical Problems of Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

Svetlana V. Aranova – Doctor of pedagogical sciences, Leading researcher, Research Institute of Pedagogical Problems of Education, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg

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.