

Научная статья

УДК 378:004

DOI: 10.54884/1815-7041-2026-87-2-121-130

СОВРЕМЕННЫЕ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ: КОНТЕКСТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ, ШКОЛЫ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ УНИВЕРСИТЕТА

Мухлаева Т. В.^{1✉}, Королева Е. Г.²

^{1,2} Государственный университет просвещения, Москва, Российская Федерация

^{1✉} tatianavm@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8071-1616>

² lengenkora@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1413-3392>

Статья поступила в редакцию 14.05.2026
Одобрена после рецензирования 28.05.2026
Принята к публикации 05.06.2026

Аннотация. Педагогическая практика играет важную роль в подготовке будущих учителей. В статье осуществлён анализ моделей педагогической практики; рассмотрены теоретические вопросы и существующие образцы моделей. Исследуется роль эффективного взаимодействия педагогов школ, студентов и преподавателей педагогического университета в создании целостной структурированной модели педагогической практики. Анализируются особенности сотрудничества участников процесса педагогической практики, способствующие росту профессионализма будущих учителей, как неотъемлемая составляющая модели. Показано, что в существующих моделях педагогической практики недостаточно представлены характеристики взаимодействия участвующих сторон. Приведён анализ аспектов зарубежных моделей педагогической практики, демонстрирующих образцы взаимодействия студентов, университетов и школ. В исследовании доказывается, что реализация системного подхода в построении эффективных моделей педагогической практики должна опираться на специально выстроенную координацию взаимодействия всех её субъектов.

Ключевые слова: педагогическая практика, модели педагогической практики, участники педагогической практики, взаимодействие.

Для цитирования: Мухлаева Т.В., Королева Е. Г. Современные модели педагогической практики: контекст взаимодействия студентов, школы и преподавателей университета // Человек и образование. 2026. № 2 (87). С.121–130. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-121-130>

Original article

MODERN MODELS OF PEDAGOGICAL PRACTICE: CONTEXT OF STUDENTS, SCHOOL AND UNIVERSITY TEACHERS INTERACTION

T. Mukhlaeva^{1✉}, E. Koroleva²

^{1,2} Federal State University of Education, Moscow, Russian Federation

^{1✉} tatianavm@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0002-8071-1616>

² lengenkora@mail.ru, <https://orcid.org/0000-0003-1413-3392>

The article was submitted on 14.05.2026

Approved after review on 28.05.2026

Accepted for publication on 05.06.2026

Abstract. Pedagogical practice plays a vital role in the preparation of future teachers. This article analyzes models of pedagogical practice, examining theoretical issues and existing examples. It explores the role of effective interaction between school teachers, university instructors, and students of pedagogical universities in creating a holistic, structured model of pedagogical practice. The article describes the specific features of collaboration between participants in the pedagogical practice process within these models, which contributes to the growth of the professionalism of future teachers. It is shown that existing models of pedagogical practice underrepresent the characteristics of interaction between the participants. Aspects of international pedagogical practice models are analyzed, demonstrating examples of interaction between students, universities, and schools. The study demonstrates that the implementation of a system approach to building effective models of pedagogical practice should be based on specifically structured coordination of interactions among all its participants.

Keywords: teaching practice, teaching practice models, teaching practice participants, interaction.

For citation: Mukhlaeva, T.V., Koroleva, E. G. (2026). Modern models of pedagogical practice: context of students, school, and university teachers interaction. *Man and Education*, no. 2 (87), pp. 121–130 (In Russ.). <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2026-87-2-121-130>

Введение

Исследования опыта подготовки будущих педагогов свидетельствуют о некоторых негативных тенденциях в системе их включения в образовательный процесс школы и дальнейшего их закрепления в образовательной организации как молодых специалистов; одним из последствий названных тенденций является их уход из школы в течение первых лет работы [1; 2].

Отметим, что современная педагогическая практика связана с рядом ключевых противоречий в сферах соотношения теории и практики, партнёрства, стандартизации и индивидуализации:

- разрыв между академическими знаниями студентов, полученными в университете, и требованиями школы;
- формальный характер педагогической практики, её оторванность от школьной реальности;
- единые требования к результатам прохождения студентами педагогической практики по сравнению с уникальными траекториями профессионального становления специалиста;
- отсутствие актуального заказа со стороны школы на приоритетное развитие у

будущих учителей необходимых компетенций и определённых профессионально-личностных качеств;

- отсутствие конструктивного взаимодействия между персоналом школы, преподавателями вуза и студентами (в частности, нарушение принципа равноправия во взаимоотношениях вуза и школы в сторону доминирования вуза).

Известно, что успешность вхождения молодого педагога в профессию не определяется лишь такими факторами, как теоретическая вузовская подготовка или условия будущей работы, предоставляемые школой. Она во многом зависит от гармоничного сочетания целого ряда факторов, в числе которых успешность первоначального профессионального становления будущих педагогов в период их педагогической практики в университете, эффективная стратегия диалога между обеспечивающими её субъектами, развитие механизмов школьно-университетского партнёрства, организующими процесс прохождения практики. Без сомнения, предпосылкой успешности такого диалога выступают координация и успешность

взаимодействия университета, школы и самого студента.

Резонно, что эффективность взаимодействия между субъектами педагогической практики должна являться важным критерием успешности стратегии проектирования и реализации модели педагогической практики студентов педагогического университета, однако до настоящего времени этому вопросу не было уделено достаточно внимания. Отметим, что в исследованиях, посвящённых существующим моделям педагогической практики, отмечается, что многие её составляющие нуждаются в пересмотре и обновлении; прежде всего называются действующие программы, формы проведения практики, особенности самостоятельной работы студентов и др. [3; 4].

Актуальность исследования связана с необходимостью анализа и пересмотра моделей педагогической практики, включая аспект взаимодействия педагогического университета и школы в этом процессе.

Методы исследования

В научной работе применялись такие теоретические методы исследования, как тематический контент-анализ текстовых массивов для содержательной интерпретации результатов по описанию моделей педагогической практики; аналитическое обобщение исследований российских и зарубежных авторов, посвящённых моделям педагогической практики и актуальным вопросам взаимодействия её участников.

Подходы к определению педагогической практики

Российская педагогическая энциклопедия определяет педагогическую практику как форму профессионального обучения в высших и средних педагогических учебных заведениях; отмечается, что она является ведущим звеном практической подготовки будущих учителей. Принципиально важным является то, что её проведение связано с условиями, которые в значительной степени передают особенности деятельности педагога-профессионала. В этот

период интенсивно осуществляется развитие будущих педагогов как профессиональное, так и личностное. Педагогическая практика обеспечивает включение студентов в решение профессиональных задач; в ходе этого процесса они приобретают необходимые для профессии педагога компетенции. Педагогическая практика организуется таким образом, чтобы студенты в ходе своей деятельности были максимально приближены к профессиональной деятельности учителя как по содержанию, так и структуре.¹

В ходе педагогической практики закладываются основы профессионализации будущих учителей, понимаемой прежде всего как непрерывный процесс развития человека в социально-профессиональном взаимодействии; закладываются личностные основы профессиональных действий учителя – образцы индивидуальной интерпретации, ориентированные на постоянно возникающие педагогические задачи [5].

Утверждается, что практический опыт и навыки, полученные в ходе обучения на местах, являются важнейшими элементами подготовки учителей. Педагогическая практика предоставляет студентам-преподавателям возможность узнать больше о реалиях этой профессии. Чтобы решить эту проблему, им необходимо не только изменить свои иногда нереалистичные представления, но и развить навыки, необходимые для решения любых возникающих трудностей. После прохождения педагогической практики студенты демонстрируют способность адаптироваться к реальности в своём понимании роли учителя; в результате этот процесс облегчает переход от довузовской подготовки к реальному преподаванию, тем самым значительно уменьшая дискомфорт учителей, только начинающих свою педагогическую деятельность [6; 7; 8].

¹ Российская педагогическая энциклопедия. URL: <http://niv.ru/doc/dictionary/pedagogical-encyclopedia/articles/287/praktika-pedagogicheskaya.htm>.

Модели организации педагогической практики

В педагогической литературе рассматриваются различные модели организации педагогической практики в России в процессе подготовки будущих педагогов [9–16]. В характеристике модели педагогической практики мы сосредоточимся в значительной мере на взаимодействии участвующих в ней сторон. К рассматриваемым в исследованиях проблемам взаимодействия партнёров прежде всего относятся:

- укрепление внутренней мотивации участников сообщества;
- согласование смыслов взаимодействия;
- формирование поддерживающей атмосферы, отношений сотрудничества, развитие профессиональной педагогической культуры, которая возникает в группе взаимодействия с общей практической целью;
- поддержание общения и обмена, организация дискуссий, способствующих совместному решению профессиональных задач;
- формирование общих профессиональных ресурсов в ходе интенсивного взаимодействия благодаря разделению и решению проблем, совместной критической оценке.

Значительное внимание в исследованиях уделяется развитию взаимодействия партнёров на региональном уровне (Н.О. Яковлева, С.В. Тарасов, Е.Б. Спасская, Ю.С. Репринцева и др.).

Рассмотрим ряд моделей, предлагаемых в отечественных исследованиях в данном аспекте.

Структурно-функциональные модели (С.В. Тарасов, Е.Б. Спасская, Ю.Л. Проект (РГПУ); Е.Н. Землянская, М.А. Безбородова (МПГУ); И.В. Барматина, А.А. Варакута, Е.Б. Марущак (НГПУ).

Как отмечают Е.Н. Землянская и М.А. Безбородова, структурирование и систематизация практической подготовки, научное обоснование её наполнения и научно обоснованное согласование с теоретическим освоением образователь-

ной программы являются необходимыми условиями организации практико-ориентированного профессионального образования [10]. В подходах к такому типу моделирования наблюдаются некоторые различия. Сами авторы делают акцент на внутренних элементах структуры модели, которая предусматривает «постепенное наращивание уровня профессиональных компетенций обучающимся и представлена последовательными этапами: учебно-ознакомительным, квазипрофессиональным, учебно-профессиональным, профессиональным (стажировочным), а также реализуется в системе оценочных процедур, которые в совокупности гарантируют практико-ориентированную направленность образования» [10, с. 124]. Этапы осуществляются на основе интеграции учебной, научно-поисковой и производственной деятельности, что способствует формированию у студента поисковой активности и рефлексивного отношения к своей деятельности.

Другие авторы – С.В. Тарасов, А.О. Кравцов, И.В. Барматина, А.А. Варакута, Е.Б. Марущак [9; 11] акцентируют внимание на внешних агентах модели, обеспечивающих участие вуза в развитии региональной системы образования, направленных на создание новых механизмов взаимодействия педагогических вузов и региональной системы образования; они в результате обеспечивают синергетический эффект использования всех образовательных ресурсов региона. Концептуальным основанием такой модели является многофункциональное и многоуровневое участие вуза в развитии региональной системы образования [9].

Примером модели, ориентированной на участие внешних представителей региональной системы образования, может служить модель, представленная Н.О. Яковлевой с соавторами [12]. Авторы предлагают комплексную модель взаимодействия педагогического вуза и региональной системы образования, разработанную на базе института развития образования Краснодарского края.

Представители региональной системы образования привлекаются к реализации программ подготовки в педагогическом вузе в качестве преподавателей, руководителей практики, проектной деятельности, курсовых и выпускных квалификационных работ, членов ГЭК и т.д. Важный акцент в этой модели делается на комплексное использование всего потенциала системы образования региона. Это означает, что в процессе взаимодействия вузу необходимо обеспечить «выход» не только на образовательные организации, но и на муниципальный управленческий аппарат, а также региональную инновационную инфраструктуру и учреждения, осуществляющие методическую поддержку образовательной системы и координацию её работы.

В качестве эффектов реализации моделей подобного типа авторы называют:

- создание инновационной инфраструктуры на всех уровнях;
- повышение компетентности педагогических кадров в области инновационной деятельности;
- создание эффективной системы поддержки молодых специалистов;
- создание эффективных механизмов обновления кадрового состава, обеспечение образовательных организаций педагогическими кадрами, в том числе молодыми специалистами;
- создание и распространение информационных ресурсов.

Одним из важнейших аспектов педагогической практики является взаимодействие её непосредственных участников. Произведённый анализ показывает, что в описании моделей педагогической практики этому взаимодействию уделяется недостаточное внимание. В качестве исключения отметим статью А. А. Марголиса [13], в которой представлен алгоритм взаимодействия университета, школы и студента при организации практической подготовки, построенной на принципах школьно-университетского партнёрства. Наряду с определением критериев отбора школы как партнёра, автором рассмотрена коор-

динация взаимодействия её учителей со студентами, к чему, в частности, относится совместная оценка сформированности их профессиональных компетенций, научная рефлексия профессиональных действий.

Автор обосновывает необходимость пересмотра организации школьно-университетского партнёрства, видит его как отход от традиционной системы, в которой социальный статус школы воспринимается как более низкий.

Также немаловажным является тот факт, что разработанная школой-партнёром программа практики далее утверждается на учёном совете университета, что безусловно соответствует принципу равноправия в системе формирования профессиональных компетенций студента.

Не меньший интерес представляет так называемая *рефлексивная модель педагогической практики* [14]. Её отличительной характеристикой является перенос центра внимания на активность главного субъекта педагогической практики, а именно – студента вуза. Основным компонентом модели подобного типа является рефлексия. На её основе целесообразна опора на педагогический постулат о том, что «практическая деятельность рождает опыт, а опыт рождает знание». Авторы делают акцент на аналитической деятельности студентов в ходе педагогической практики, переосмыслении собственного опыта, определении своих слабых и сильных сторон. Нет сомнения, что рефлексия может определяться как ведущий ориентир для развития профессионализма студента в ходе педагогической практики. По мнению авторов её цель состоит в компенсации необходимых знаний и повышения уровня компетенций. Авторы предлагают алгоритм методологии рефлексии в рамках предлагаемой модели: самоанализ/самооценка «коллегами»-практикантами – анализ/оценка школьного наставника – анализ/оценка преподавателя-консультанта.

Полисубъектная модель. Данная модель апробирована в Волгоградской области в ходе разработки межведомственной региональной программы «Педагогические ка-

дры для региона» на 2025–2029 гг. Авторы [17] акцентирует внимание на полисубъектности педагогической практики как её главной характеристике: в процессе педагогической практики задействовано значительное количество субъектов системы «вуз-школа» как на персональном, так и на институциональном уровне: студенты, преподаватели, школьники, учителя, руководители образовательных организаций, органы управления образованием. С целью повышения эффективности взаимодействия субъектов практики разработаны механизмы взаимодействия университета с образовательными организациями региона: ориентация педагогической практики на решение проблемы кадрового дефицита; адресная подготовка молодых специалистов с учётом профиля образовательной организации [15].

Вынуждены отметить, что приведённые в научной литературе модели не привносят, с нашей точки зрения, целостности в понимание взаимодействия сторон в ходе педагогической практики; в них не выделены подходы, характерные черты, критерии эффективности взаимодействия учителей школ, преподавателей вузов и студентов в ходе педагогической практики последних.

Зарубежные модели организации педагогической практики с акцентом на взаимодействие её участников.

С нашей точки зрения, при анализе зарубежных материалов в данной области особого внимания заслуживают модели педагогической практики Великобритании; в системе подготовки учителей в этой стране педагогической практике придаётся особое значение. Так, осуществляется раннее вхождение студентов в школьную среду; ответственность за подготовку будущего учителя несёт школа в большей мере, чем в большинстве других стран [18]. Педагогическая практика у студентов в Великобритании начинается в школе в большинстве случаев с первого года обучения, а опытные учителя работают наставниками. В этом процессе также немало важна роль университета.

Приведём пример модели педагогической практики Университета Саутгемптона в Великобритании. Программа структурирована по этапам, каждый из которых имеет специфические задачи [19].

Этап 1: Обучение преподаванию – знакомство с принципами, формирование установок, развитие привычек к обучению через исследование, рефлексию и сотрудничество.

Этап 2: Начало работы учителем – построение отношений с детьми и наставниками, наблюдение и анализ практики экспертов.

Этап 3: Практика работы учителем – развитие практики через планирование и преподавание серий уроков, движение от фокуса на преподавании к фокусу на обучении.

Этап 4: Развитие как учителя – демонстрация того, что ученик находится в центре учебного плана, принятие большей ответственности за планирование и преподавание.

Выделим основные преимущества и ограничения рассматриваемой модели организации педагогической практики.

В качестве преимуществ отметим:

1. Аутентичный контекст – студенты погружены в реальную школьную жизнь с её ритмами, проблемами и возможностями.
2. Развитие профессиональной идентичности – раннее принятие роли учителя способствует формированию профессионального самосознания.
3. Практическая направленность – обучение ремеслу работы в классе происходит «на работе».
4. Гибкость – возможность адаптации программы под индивидуальные обстоятельства и карьерные траектории.

В качестве ограничений данной модели отметим следующее:

1. Вариативность качества работы педагогов-наставников – уровень подготовки сильно зависит от конкретного наставника и школьного контекста.
2. Риск воспроизводства существующих практик – без сильной теоретической базы студенты могут некритически перенимать существующие, не всегда лучшие практики.

3. Нагрузка на наставников – требуются значительные временные и эмоциональные затраты со стороны школьных учителей.

4. Разрыв между теорией и практикой – при слабой связи с университетом теоретическая подготовка может восприниматься как оторванная от реальности.

Чрезвычайно интересной представляется модель педагогической практики в Финляндии, где студенты-педагоги проходят практику в педагогических училищах или лицеях, которые являются частью университетов или аффилированных школ [20]. Например, при Хельсинском университете имеются два таких образовательных учреждения: Хельсинский педагогический лицей и педагогическое училище Виикки. Оба образовательных учреждения обладают высокой степенью автономии. Они участвуют в развитии педагогического образования и сотрудничают с университетскими кафедрами, а также национальными и зарубежными образовательными учреждениями. Опытные учителя, работающие в этих училищах, назначаются наставниками и имеют дополнительную квалификацию в области консультирования [21].

Практика в школе состоит из ориентационной практики (ознакомление с методами обучения и учащимися; преподавание в парах или самостоятельно) как части предметных исследований в области образования и углублённой практики (студенты разрабатывают планы уроков и преподают различные предметы, используют базовые формы обучения, оценивают обучение и усвоение знаний, а также размышляют о своей преподавательской деятельности). Отмечается, что студенты-педагоги могут преподавать самостоятельно и/или совместно с другими студентами-педагогами, и что количество практических занятий варьируется в зависимости от

характера предметов, методов обучения, необходимой практики и ресурсов школы. Студенты-педагоги могут проходить практику в школах, а также в местных учреждениях дошкольного образования в течение значительной части периода обучения в университете.

Заключение

В настоящее время педагогической практике уделяется пристальное внимание, принимаются усилия по совершенствованию моделей её организации. Представлены различные модели педагогической практики, включая полисубъектную, структурно-функциональную и ряд других, включающих рассмотрение сотрудничества между органами управления образованием, университетами и школами. Однако в разработке моделей организации педагогической практики в настоящее время недостаточное внимание уделено контексту взаимодействия её непосредственных участников. В то же время несомненно одним из ведущих условий эффективности модели педагогической практики является сотрудничество участвующих в ней сторон, прежде всего студентов, учителей школы и преподавателей университета.

Требуется системная разработка механизмов взаимодействия субъектов педагогической практики, основанная как на выявлении соответствующих методологических основ, так и на исследованиях практического характера, базирующихся в том числе на анализе мнений различных заинтересованных сторон в сфере образования. Целесообразна выработка нового исследовательского подхода, который будет эффективен для качественных исследований в этой области педагогического образования.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Батенева Е.В. Формирование готовности к осуществлению рефлексии в профессиональной деятельности у будущих педагогов. Автореферат ...канд. пед. н. Челябинск, 2025. 23 с.
2. Матюшкина М.Д. Выпускник петербургской школы: от поколения Y к поколению Z (20 лет исследования). Монография. СПб.: СПбАППО, 1921. 198 с.
3. Безбородова М. А. Проектирование модели практической подготовки студентов-педагогов в ус-

- ловиях школьно-университетского партнёрства // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/18PDMN422.pdf>. (дата обращения: 12.05.2026).
4. Мамонтова Т.С., Кашлач И.Ф., Чепурненко Е.В. Роль педагогической практики в профессиональном становлении будущего учителя // Научный диалог. 2016. № 4 (52). С. 370–383.
 5. Королева Е.Г., Мухлаева Т.В. Профессионализация и управление качеством в формировании ценностных ориентаций педагогов: мосты между двумя подходами // Психолого-педагогический поиск. 2023. № 4 (68). С. 74–80. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.009.
 6. Nghia T. L. H., Tai H. N. Preservice teachers' identity development during the teaching internship // Australian Journal of Teacher Education. 2017. Vol. 42. pp. 1–15.
 7. Matoti S. N., Odora R. J. Student teachers' perceptions of their experiences of teaching practice // South African journal of higher education. 2016. Vol. 27. pp. 126–143.
 8. Zhan Dan and Xu Liu. Experiences of Teaching Practice in Three Countries // International education studies. 2021. Vol. 14. № 8. DOI:10.5539/ies.v14n8p1.
 9. Тарасов С. В., Кравцов А. О. Педагогические вузы и региональные органы управления образованием: к разработке эффективной модели взаимодействия // Университетское управление: практика и анализ. 2024. Т. 28. № 1. С. 5–20. DOI: 10.15826/umpra.2024.01.001.
 10. Землянская Е. Н., Безбородова М. А. Моделирование практической подготовки студентов-педагогов в условиях школьно-университетского партнёрства // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6. № 1. С. 123–128. DOI: 10.30853/ped210018.
 11. Барматина И. В., Варакута А. А., Марущак Е. Б. Модель взаимодействия педагогического вуза с базовыми школами в условиях вовлечения высшей школы в непрерывное развитие педагогических работников // Философия образования. 2021. Т. 21. № 4. С. 212–227. DOI: 10.15372/PNE20210410.
 12. Яковлева Н.О., Бухтияр Е.С., Шлык М.Ф. Модель взаимодействия современного педагогического вуза с региональной системой образования // Педагогическая перспектива. 2023. № 3(11). С. 29–38. DOI: 10.55523/27822559_2023_3(11)_29.
 13. Марголис А.А. (2015). Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры. Психологическая наука и образование. 2015. № 20(5). С. 45–64. DOI: 10.17759/pse.2015200505.
 14. Течиева В. З. Педагогическая практика студентов – будущих бакалавров в условиях модернизации образования: новая модель // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79-1. С. 317–320.
 15. Жадаев Ю. А., Бурякова Т. С. Модель взаимодействия субъектов системы «вуз-школа» в процессе педагогической практики студентов // Педагогическое образование в России. 2024. № 5. С. 318–327.
 16. Николаева М.Н. Школьно-университетское партнёрство в подготовке педагогов начальной школы при реализации основной профессиональной образовательной программы по уровню магистратуры // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. 2018. № 2(125) С. 26–29.
 17. Жадаев Ю. А., Бурякова Т. С. Организационно-управленческие условия взаимодействия субъектов региональной системы образования в процессе сетевой практической подготовки будущих педагогов // Известия ВГСПУ. 2023. № 10 (183). С. 24–31.
 18. Zeichner K. Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education // Journal of teacher education. 2010. № 61(1-2). pp. 89–99.
 19. University of Southampton. Programme Specification. Primary University Led/School Direct (2020-21). URL: <https://www.southampton.ac.uk/~assets/doc/specs/2021-pgce-primary-4765-ft.pdf> (дата обращения: 12.05.2026).
 20. Koski J., Metsäpelto R. L., Mankki V. et al. (2025). Finnish teacher educators as a focus of empirical teacher education research: a scoping review. // Scandinavian journal of educational research. Vol. 4. pp. 1–15. DOI: 10.1080/00313831.2025.2591241.
 21. Lavonen J., Vesalainen M. et al. Teachers' professional learning in Finland // Innovation in teacher professional learning in Europe, 2023. P. 77–89. DOI: 10.4324/9781003322610-7.

REFERENCES

1. Bateneva, E.V. (2025) *Formation of readiness for reflection in professional activity among future teachers*. Abstract of Ph.D thesis, Chelyabinsk. (In Russ.)
2. Matkina, M.D. (2021) *Graduate of the St. Petersburg school: from performance to performance (20 years of*

- observations). Monograph. St. Petersburg: SPbAPPO. (In Russ.)
3. Bezborodova, M. A. (2022) Designing a model of practical training of students-teachers in the context of school-university partnership. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, vol. 10, no. 4. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/18PDMN422.pdf> (Accessed: 12 May 2026). (In Russ.)
 4. Mamontova, T.S., Kashlach, I.F. and Chepurnenko, E.V. (2016) The role of pedagogical practice in the professional development of a future teacher. *Scientific Dialogue*, no. 4 (52). pp. 370–383. (In Russ.)
 5. Koroleva, E.G. and Mukhlaeva, T.V. (2023) Professionalization and quality management in the formation of teachers' value orientations: bridges between two approaches. *Psychological and Pedagogical Search*, no. 4 (68), pp. 74–80. DOI: 10.37724/RSU.2023.68.4.009. (In Russ.)
 6. Nhgia, T. L. H. and Tai, H. N. (2017) Preservation of teachers' identity during pedagogical internship. *Australian Journal of Pedagogical Education*, vol. 42, pp. 1–15.
 7. Matoti, S. N. and Ronald James Odora, R. J. (2016). Students' perception of their teaching practice experience. *South African Journal of Higher Education*, vol. 27, pp. 126–143.
 8. Zhang, D. and Xu, L. (2021) The experience of teaching practice in three countries. *International Studies in Education*, vol. 14, no. 8. DOI:10.5539/ies.v14n8p1.
 9. Tarasov, S. V. and Kravtsov, A. O. (2024) Pedagogical universities and regional educational authorities: towards the development of an effective model of interaction. *University Management: Practice and Analysis*, vol. 28, no. 1, pp. 5–20. DOI: 10.15826/umpa.2024.01.001. (In Russ.)
 10. Zemlyanskaya, E. N. and Bezborodova, M. A. (2021) Modeling of practical training of student teachers in the context of school-university partnership. *Pedagogy. Questions of Theory and Practice*, vol. 6, no. 1, pp. 123–128. DOI: 10.30853/ped210018. (In Russ.)
 11. Barmatina, I. V., Varakuta, A. A. and Marushchak, E. B. (2021) A model of interaction between a pedagogical university and basic schools in the context of involving higher education in the continuous development of teaching staff. *Philosophy of Education*, vol. 21, no. 4, pp. 212–227. DOI: 10.15372/PHE20210410. (In Russ.)
 12. Yakovleva, N.O., Bukhtiyar, E.S. and Shlyk, M.F. (2023) A model of interaction between a modern pedagogical university and a regional education system. *Pedagogical Perspective*, no. 3(11), pp. 29–38. DOI: 10.55523/27822559_2023_3(11)_29. (In Russ.)
 13. Margolis, A.A. (2015) Models of teacher training in the framework of applied bachelor's and pedagogical master's degree programs. *Psychological Science and Education*, no. 20(5), pp. 45–64. DOI: 10.17759/pse.2015200505. (In Russ.)
 14. Tchieva, V. Z. (2023) Pedagogical practice of students – future bachelors in the context of modernization of education: a new model. *Problems of Modern Pedagogical Education*, no. 79-1, pp. 317–320. (In Russ.)
 15. Zhadaev, Yu. A. and Buryakova, T. S. (2024) The model of interaction of subjects of the "university-school" system in the process of pedagogical practice of students. *Pedagogical Education in Russia*, no. 5, pp. 318–327. (In Russ.)
 16. Nikolaeva, M.N. (2018) School-university partnership in the training of primary school teachers in the implementation of the basic professional educational program at the master's degree level. *News of Volgograd State Pedagogical University*, no. 2(125), pp. 26–29. (In Russ.)
 17. Zhadaev, Yu. A. and Buryakova, T. S. (2023) Organizational and managerial conditions of interaction of subjects of the regional education system in the process of network practical training of future teachers. *Izvestiya VSSPU*, no. 10 (183), pp. 24–31. (In Russ.)
 18. Zeichner, K. (2010) Rethinking the links between campus courses and practical experience in teacher education based on colleges and universities. *Journal of Teacher Education*, no. 61(1-2), pp. 89–99.
 19. University of Southampton. Programme Specification. Primary University Led/School Direct (2020-21) Available at: <https://www.southampton.ac.uk/~assets/doc/specs/2021-pgce-primary-4765-ft.pdf> (Accessed: 12 May 2026).
 20. Koski, J., Metsapelto, R. L., Mankki, V. et al. (2025) Finnish teacher educators as an object of empirical research in the field of teacher education: an overview. *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 4, pp. 1–15. DOI: 10.1080/00313831.2025.2591241.
 21. Lavonen, J., Vesalainen, M. et al. (2023) Teachers' professional learning in Finland. *Innovation in Teacher Professional Learning in Europe*, pp. 77–89. DOI: 10.4324/9781003322610-7

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ:

Мухлаева Татьяна Всеволодовна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Государственного университета просвещения, Москва

Королева Елена Геннадьевна – кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Государственного университета просвещения, Москва

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS:

Tatiana V. Mukhlaeva – Candidate of pedagogical sciences, Senior researcher of the Federal State University of Education, Moscow

Elena G. Koroleva – Candidate of pedagogical sciences, Senior researcher of the 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.