



Check for updates

Педагогические науки

УДК 378

EDN [BAHLJE](#)

<https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2026-220-191-201>

Научная статья

Отношение преподавателей педагогического университета к персонифицированной профессиональной подготовке будущих учителей

Н. Ф. Радионова¹, С. В. Ривкина

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Для цитирования: Радионова, Н. Ф., Ривкина С. В. (2026) Отношение преподавателей педагогического университета к персонифицированной профессиональной подготовке будущих учителей. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 220, с. 191–201. <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2026-220-191-201> EDN [BAHLJE](#)

Получена 04 апреля 2026; прошла рецензирование 19 мая 2026; принята 19 июня 2026.

Финансирование: Исследование выполнено за счет средств внутреннего гранта РГПУ им. А. И. Герцена (проект «Условия внедрения результатов ФИП «Модель персонифицированной подготовки «учителя будущего»» как основы трансформации образовательного процесса в педагогическом университете»).

Права: © Н. Ф. Радионова, С. В. Ривкина (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии CC BY 4.0](#).

Аннотация

Введение. Раскрывается суть проблемы выявления путей и условий перехода к персонифицированной профессиональной подготовке будущего учителя в вузе как ценностной основы трансформации образовательного процесса. Обосновывается актуальность проблемы, которая обусловлена потребностью общества, государства, обучающихся и работодателей и всех других заинтересованных сторон в качестве профессионального образования учителя, соответствующего современным вызовам. Обозначается цель эмпирического исследования в рамках коллективного проекта, которая связана с поиском основных характеристик отношения преподавателей университета к персонифицированной профессиональной подготовке будущего учителя. Представлены теоретические положения, на которых строилось эмпирическое исследование.

Материалы и методы. Раскрывается методика эмпирического исследования, которая включает в себя описание базы, участников, программы и показателей изучения отношения преподавателей к персонифицированной профессиональной подготовке будущих учителей в вузе.

Результаты. Представлены результаты обработки, анализа и интерпретации полученных исследовательских данных по всем выделенным показателям, характеризующим отношение преподавателей к персонифицированной профессиональной подготовке будущих учителей в вузе. Зафиксирована значимость современных задач профессиональной деятельности учителя для преподавателей как ценностного ориентира трансформации образовательного процесса в вузе. Установлено, что преподаватели университета имеют определенные представления о персонифицированной профессиональной подготовке будущих учителей, однако не все из них рассматривают эту модель подготовки в качестве стратегического направления развития отечественного образования и профессионально значимого для себя. Выявлено, что оценки преподавателей о характере изменений в образовательном процессе, необходимых для персонификации профессиональной подготовки будущих учителей, дифференцируются не существенно. Исследование показало, что преподаватели имеют определенный опыт направляемых изменений в образовательном процессе, однако этот опыт существенно дифференцируется. Зафиксировано, что преподаватели предвидят ряд трудностей при переходе на персонифицированную профессиональную подготовку. Преподаватели имеют определенные представления об условиях, необходимых для перехода на персонифицированную профессиональную подготовку будущих учителей.

Заключение. Подводятся итоги исследования и намечаются пути использования полученных результатов в образовательной практике университета.

Ключевые слова: педагогическое образование, профессиональная подготовка, трансформация образовательного процесса, персонификация профессиональной подготовки, персонифицированная подготовка будущего учителя, нелинейность в образовании, продуктивность коммуникаций в образовании; событийность в образовании

The attitudes of pedagogical university faculty towards the personalized professional training of education students

N. F. Radionova ¹, S. V. Rivkina ^{✉1}

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

For citation: Radionova, N. F., Rivkina, S. V. (2026) The attitudes of pedagogical university faculty towards the personalized professional training of education students. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 220, pp. 191–201. <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2026-220-191-201> EDN BAHLLJF

Received 04 April 2026; **reviewed** 19 May 2026; **accepted** 19 June 2026.

Funding: The study was supported by an internal grant from Herzen University (project 'Conditions for the implementation of the results of the Federal Innovation Platform "Model of personalized training for the 'teacher of the future'" as the basis for transforming the educational process at a pedagogical university').

Copyright: © N. F. Radionova, S. V. Rivkina (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY License 4.0](#).

Abstract

Introduction. This article focuses on identifying the paths and conditions for the transition to the personalized professional training of future teachers at universities, viewing this transition as a value-based foundation for transforming the educational process. This topic is highly relevant given the demand from society, the state, teachers, students, employers, and all other stakeholders for quality teacher education that addresses contemporary challenges. Part of a collaborative project, this empirical study aims to identify the key characteristics of university faculty attitudes towards the personalized professional training of future teachers. The article also outlines the theoretical principles underlying the empirical research.

Materials and Methods. This section describes the methodology of the empirical study, including the research site, participants, program, and indicators used to examine faculty attitudes towards personalized teacher training at universities.

Results. The article analyzes and interprets the research data across all indicators of faculty attitudes towards the personalized training of future teachers at universities. The findings show that faculty view the contemporary professional tasks of teachers as a significant value guide for the transformation of the educational process. While faculty possess certain knowledge about personalized training of future teachers, not all view this model as a strategic direction for national education or as professionally significant to them personally. Faculty assessments regarding the changes required in the educational process to ensure the personalized training of future teachers do not vary significantly. The study shows that while faculty have some experience with guided educational changes, this experience varies significantly. It was also found that faculty anticipate certain difficulties during the transition to personalized training. Finally, faculty outlined specific conditions necessary to transition towards the personalized professional training of future teachers.

Conclusions. This section outlines how these findings can be integrated into university educational practices.

Keywords: teacher education, professional training, transformation of educational process, personalization of professional training, personalized preparation of future teachers, non-linearity in education, productive educational communication, eventfulness in education

За последние 40 лет высшее отечественное педагогическое образование прошло сложный и противоречивый путь изменений, связанных с его развитием, модернизацией, введением инноваций.

Изменения эти были не случайными, а вполне закономерными, обусловленными измене-

ниями в социокультурных условиях. Исследования процессов образования привели к выделению в педагогической науке и образовательной практике различных подходов к организации профессиональной подготовки будущих учителей: личностно-ориентированного (Бондаревская 1995; Сериков 1994),

контекстного (Вербицкий и др. 1991), компетентностного (Акулова и др. 2007; Козырев и др. 2008). В настоящее время задачи, поставленные перед высшим педагогическим образованием, усложняются (Васильева и др. 2023; Письмо Минпросвещения... 2021; Распоряжение Правительства... 2022; Указ Президента РФ... 2023; Федеральный закон... 2012).

Время требует, чтобы каждый учитель умел работать в быстроменяющемся мире, умел решать свои профессиональные задачи:

- с учетом особенностей современных школьников, их потребностей и возможностей, интересов и устремлений, возникающих проблем;
- с опорой на достижения учащихся в урочной и внеурочной деятельности, в дополнительном образовании;
- с использованием возможностей информационно-образовательной среды школы и ее социокультурного окружения;
- привлекая родителей и социальных партнеров;
- осуществляя постоянный профессиональный рост как в формальном, так и в неформальном образовании.

Решение всех этих задач требует соответствующей готовности каждого учителя, которая проявляется: в активном включении в постоянно усложняющуюся педагогическую деятельность; в самостоятельности принятия профессиональных решений; в ответственности за принятые профессиональные решения. Для того чтобы педагогический вуз вносил свой серьезный вклад в развитие такой готовности у каждого студента, требуется построение соответствующей профессиональной подготовки, ориентированной на студента как активного, самостоятельного и ответственного субъекта своего профессионального образования и будущей профессиональной деятельности. Эмпирические данные свидетельствуют о том, что заказ общества и государства на персонифицированную профессиональную подготовку будущего учителя пока только осмысливается. Чтобы разрешить пока еще существующее противоречие между имеющимся заказом и качеством подготовки выпускников педагогического университета, необходимо определить условия, при которых возможен переход к такой модели подготовки.

Цель эмпирического исследования — выявить отношение преподавателей педагогического университета к персонифицированной подготовке будущих учителей как к одному из условий

перехода к персонифицированной подготовке. Исследование строилось на теоретических положениях (Аксенова и др. 2023; Аксенова, Примчук 2020; Аранова и др. 2024; Батракова и др. 2023; Боровик и др. 2024; Непрерывное педагогическое образование... 2015), совокупность которых и определила исследовательскую позицию авторов.

Положение 1: высшее педагогическое образование выступает в качестве ценностно-ориентационной основы непрерывного образования современного учителя и преподавателя высшей школы.

Положение 2: трансформация высшего педагогического образования есть непрерывный, закономерный и весьма противоречивый процесс, направляемость и результативность которого зависит от отношения к нему всех его субъектов.

Положение 3: многообразие подходов к организации профессиональной подготовки будущих учителей в вузе является ответом на вызовы времени; среди существующих подходов персонифицированный занимает свое место, содействуя проектированию, реализации и оценке различных маршрутов профессиональной подготовки, направленной на становление будущего учителя как активного, самостоятельного и ответственного субъекта своей профессиональной подготовки и будущей профессиональной деятельности.

Положение 4: персонификация профессиональной подготовки будущего учителя выступает как основа трансформации образовательного процесса в вузе и одновременно как один из путей ее осуществления.

Положение 5: персонифицированная подготовка будущих учителей в вузе есть новый тип профессиональных отношений преподавателей и студентов, обусловленный современными социокультурными условиями.

Исследование выполнялось на базе РГПУ им. А. И. Герцена, всего в нем участвовало 92 человека из 8 разных подразделений университета. Для получения необходимой информации была разработана программа, которая включала в себя семь групп вопросов. Каждая группа была связана с получением информации по определенному показателю отношения преподавателей к персонифицированной подготовке будущих учителей. В первую группу вошли вопросы, раскрывающие значимость для преподавателей профессиональных задач современных учителей; во вторую — вопросы о представлениях

преподавателей о персонифицированной профессиональной подготовке будущих учителей; в третью — вопросы о значимости персонификации профессиональной подготовки; в четвертую — вопросы, связанные с оценкой изменений, необходимых для перехода к персонифицированной модели профессиональной подготовки; в пятую — характеристика имеющегося опыта изменений образовательного процесса в вузе; в шестую — вопросы, связанные с оценкой преподавателями трудностей при осуществлении изменений; в седьмую — вопросы, связанные с прогнозируемыми трудностями при персонификации и условиями, необходимыми для перехода на персонифицированную модель профессиональной подготовки будущих учителей.

Проведенное исследование выявило, что в поле зрения преподавателей университета находятся все основные профессиональные задачи современного учителя (рис. 1).

Анализ полученных данных показал, что каждая задача заняла свое определенное место. Наиболее приоритетными, по мнению преподавателей, являются задачи, связанные «с обеспечением личностного развития каждого ребенка средствами учебного предмета, с опорой на его возможности и достижения» (1-е место), «с построением комфортной информационно-образовательной среды освоения учебного предмета, соответствующее современным вызовам» (2-е место) и «с обеспечением собствен-

ного профессионально-личностного роста» (3-е место). Другими словами, преподаватели считают наиболее значимыми задачи развития субъектов образовательного процесса и среды, в которой этот процесс разворачивается.

Задача «реализация воспитательных возможностей учебного предмета в урочной и внеурочной деятельности, в дополнительном образовании» оказалась только на 4-м месте, ее выделяли в качестве приоритетной в два раза реже, чем задачу развития каждого ребенка. В три раза реже преподаватели указывали на приоритетность задачи «проектирования и реализации образовательного процесса с использованием современных информационно-цифровых и педагогических технологий в открытой образовательной среде». На последнем месте по приоритетности оказалась задача «организации непосредственного и опосредованного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса с использованием возможностей цифровых технологий». В качестве приоритетной ее выделяли в восемь раз реже, чем задачу развития ребенка, в шесть раз реже, чем задачу построения среды, в пять раз реже, чем задачу «обеспечение собственного профессионально-личностного роста».

Полученные данные дают основания говорить об определенной противоречивости отношения преподавателей университета к профессиональным задачам современного учителя. С одной



Рис. 1. Значимость профессиональных задач современного учителя для преподавателя университета

Fig. 1. Perceived importance of contemporary professional tasks of teachers to faculty members

стороны, достаточно ярко проявляется их ориентация на развитие каждого ребенка, а с другой — обнаруживается явная недооценка внеурочной деятельности, дополнительного образования, современных технологий, открытой среды, расширения взаимодействия как средства обеспечения решения приоритетной задачи.

В ходе исследования было установлено, что преподаватели (91,7 % из опрошенных) согласны с предложенным определением персонифицированной подготовки. Они согласны, что такая подготовка должна рассматриваться как открытая, гибкая система, которая направлена на развитие студента как активного, самостоятельного и ответственного субъекта построения, реализации и оценки качества своего профессионального образования в вузе, своей профессиональной деятельности после вуза. С этим определением не согласились 3 % опрошенных. Конкретизируя свою позицию, одни преподаватели выделяли следующие пути построения такой системы: введение индивидуальных образовательных маршрутов, наставничества, цифрового сопровождения, осуществление переподготовки преподавателей и т. д., другие преподаватели выражали сомнение, что построение такой системы возможно: «у студентов недостаточно квалификации, чтобы оценивать качество своего профессионального образования», «нужна другая законодательная база», «не готовы преподаватели к этому» и др.

Исследование показало, что преподаватели по-разному оценивают различные признаки персонифицированного процесса в вузе (см. рис. 2).

По мнению преподавателей, наиболее значимыми признаками такого процесса являются: «активная роль студентов и изменение роли преподавателей» (1-е место), «нелинейность образовательного процесса» (2-е место), «совместное конструирование (преподавателями и студентами) среды обучения» (3-е место). Реже называются такие признаки, как «расширяющиеся возможности выбора» (4-е место) и «учет индивидуальных особенностей» (5-е место).

Почти в два раза реже, чем «активная роль студентов и изменение роли преподавателей», выделялся признак «событийность в образовательном процессе», более чем в два раза реже — «многообразие коммуникации субъектов образования», более чем в три раза реже — «использование цифровых технологий» и почти в шесть раз реже — «неограниченное время и пространство освоения учебного контента».

Таким образом, результаты дают основания говорить о том, что представления преподавателей о персонификации в вузе весьма противоречивы. Преподаватели хорошо понимают, что персонифицированный процесс требует перестройки отношений его субъектов, сущностно субъектной позиции студентов, при которой студент не просто участвует, даже



Рис. 2. Значимость для преподавателей различных признаков персонифицированного процесса в вузе

Fig. 2. Perceived importance of various features of the personalized process at a university to faculty members

и активно, в процессе, а проектирует его и отвечает за его результаты. Преподаватели понимают, что персонифицированный процесс всегда нелинейный, в нем есть возможность для обучающихся строить и реализовывать свой индивидуальный маршрут. Однако преподаватели явно недооценивают: роль событийности процесса, которая обогащает каждого участника эмоционально; значимость многообразия коммуникаций, без которых трудно представить персонифицированный процесс, и, конечно, потенциал цифровых технологий, без которых вряд ли можно осуществить проектирование и реализацию индивидуальных маршрутов обучающихся.

В ходе исследования было установлено, что 70,8 % опрошенных считают персонификацию образовательного процесса в вузе стратегическим ориентиром развития отечественного образования. Не согласны с этим только 2,1 % опрошенных. Среди остальных: 14,6 % сомневаются в этом, а 12,5 % ответили, что не знают, как ответить. Оказалось, что персонификация образовательного процесса в вузе является профессионально значимой задачей для 79,2 % опрошенных, а 20,8 % (каждый пятый) не считают ее значимой для себя. Исследование показало, что преподаватели видят различные

пути персонификации профессиональной подготовки будущих учителей (см. рис. 3).

Преподаватели в первую очередь выделяют необходимость «пересмотра соотношения видов контактной и бесконтактной работы с обучающимися» (1-е место). Значимым оказывается «введение критериальной оценки индивидуального прогресса студента, развитие его рефлексивной самооценки» (2-е место). К числу значимых путей персонификации подготовки преподаватели относят: «проектирование соответствующих программ», «изменение в проектировании учебных планов» и «глубокие структурные, содержательные и технологические изменения образовательного процесса в педагогическом вузе». Значительно реже выделяется необходимость «появления тьюторов для проектирования индивидуальных образовательных маршрутов». Полученные результаты говорят о том, что преподаватели глубоко осознают, что персонификация профессиональной подготовки будущих учителей требует существенных изменений во всей образовательной среде вуза.

В исследовании было выявлено, что, по мнению преподавателей, большинство из них имеет определенный опыт участия в направляемой трансформации образовательного процесса в вузе (табл. 1).



Рис. 3. Значимость различных путей персонификации профессиональной подготовки будущих учителей

Fig. 3. Perceived importance of various ways to personalize the professional training of future teachers

Табл. 1. Характеристика опыта преподавателей университета по реализации различных изменений в образовательном процессе

Table 1. Faculty experience in implementing changes in the educational process

№ п/п	Вводимые изменения	Доля каждого изменения, %
1	Проектирование новых планов, программ, учебных материалов	43,9
2	Реализация новых подходов к организации образовательного процесса в вузе	20,8
3	Расширение междисциплинарного взаимодействия	9,8
4	Внедрение новых видов практик	5,1
5	Расширение возможностей выбора для студентов	5,1
6	Нет участия ни в каких изменениях	15,3

Оказалось, что чаще всего преподаватели участвовали и участвуют в «проектировании новых планов, программ, учебных материалов» (1-е место), включались и включаются в «реализацию новых подходов к организации образовательного процесса в вузе» (2-е место). Существенной оказалась доля тех, кто считает, что он не имеет такого опыта (более 15 %). Преподаватели имеют определенный опыт участия в «расширении междисциплинарного взаимодействия», но его отмечали в четыре раза реже, чем «проектирование новых планов, программ, учебных материалов» и в два раза реже, чем «реализацию новых подходов к организации образовательного процесса в вузе». Еще реже они выделяли «внедрение новых видов практик» и «расширение возможностей выбора для студентов», в восемь раз реже, чем «проектирование» и в четыре раза реже, чем «новые подходы». Таким образом, можно утверждать, что существенного опыта персонификации образовательного процесса в вузе у преподавателей пока нет, но имею-

щийся опыт может послужить основой для перехода к персонифицированной профессиональной подготовке будущих учителей.

Исследование показало, что наличие опыта преобразования позволило преподавателям увидеть определенные трудности их осуществления (см. рис. 4).

Прежде всего, преподаватели считают, что преобразованиям мешает «отсутствие согласованной политики в вопросах реализации условий изменений образовательного процесса в вузе, в том числе отсутствие понимания преподавателями своей роли в этом процессе» и «отсутствие критериев оценки воздействия изменений на образовательный результат». Значимым для преподавателей оказалось и «отсутствие в расписании возможностей для проведения выездных занятий на других объектах». В меньшей степени мешало преобразованиям «сопротивление со стороны преподавателей и управленческого аппарата». Эта трудность указывалась фактически в два раза реже, чем все остальные.

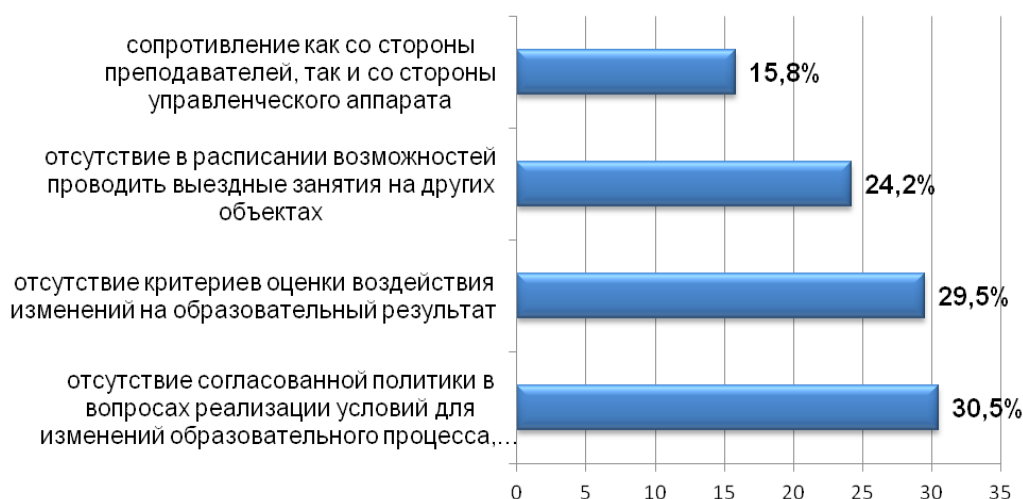


Рис. 4. Трудности, которые мешали преподавателям в реализации различных изменений в образовательном процессе

Fig. 4. Difficulties hindering faculty in implementing changes in the educational process

Дополняя список трудностей, преподаватели называли следующие: ресурсные и финансовые ограничения, отсутствие надежных инструментов оценки прогресса студентов, отсутствие дополнительной мотивации для преподавателя преодолевать существующие трудности, огромная загруженность преподавателей.

В ходе исследования было установлено, что преподаватели прогнозируют определенные

трудности при реализации персонифицированной подготовки будущих учителей (см. рис. 5).

Однако, хотя преподаватели и предвидят трудности, их не покидает оптимизм, что с задачей персонификации профессиональной подготовки учителя университет может справиться. При этом преподаватели выделяют различные условия успешной реализации персонифицированной подготовки (см. рис. 6).



Рис. 5. Трудности, которые могут возникнуть при реализации персонифицированной подготовки будущих учителей

Fig. 5. Anticipated difficulties in implementing the personalized training of future teachers



Рис. 6. Условия успешной реализации персонифицированной подготовки будущего учителя в вузе

Fig. 6. Perceived conditions for successfully implementing the personalized training of future teachers at a university

Среди всех условий преподаватели, прежде всего, выделяют «понимание сути этого процесса всеми его субъектами». Важное место занимает и «готовность администрации менять устоявшиеся подходы к сопровождению образовательного процесса». В равной степени оказываются значимыми для преподавателей такие условия, как «создание методических продуктов, позволяющих реализовать модель персонифицированной подготовки», «создание современной образовательной среды» и «создание комплексной системы, включающей организационно-управленческие, кадровые, технологические и психолого-педагогические условия». В менее значимые попали такие условия, как «разработка нового подхода к описанию», «практикоориентированные образовательные программы» и «рабочие места для различных встреч».

Анализ, обобщение и систематизация всех полученных результатов эмпирического исследования дают основания для ряда выводов: во-первых, преподаватели университета с интересом относятся к идеям персонифицированной профессиональной подготовки будущих учителей в вузе; во-вторых, они имеют представления о персонифицированной подготовке как принципиально новом типе профессиональных и образовательных отношений в вузе; в-третьих, большинство преподавателей имеют опыт участия в инновационных процессах, в том числе и связанных с организацией профессиональной подготовки студентов; в-четвертых, преподаватели рассматривают переход к персонифицированной модели подготовки как трудный в профессиональном сообществе, но осуществимый; в-пятых, преподаватели осознают, что дополнительного

труда требует осмысление сущности персонификации в образовательном процессе, путей и условий ее реализации.

Полученные результаты и выводы исследования актуализируют проблему подготовки преподавателей университета к персонифицированной профессиональной подготовке будущих учителей на основе:

- расширения научных представлений о сущности этой модели подготовки;
- изучения передовых образовательных практик;
- проектирования нового поколения учебно-методического обеспечения;
- включения в локальные эксперименты;
- активного взаимодействия с работодателями.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Вклад авторов

Авторы внесли равный вклад в подготовку статьи.

Author Contributions

The authors participated in writing the article equally.

Список литературы

- Аксенова, А. Ю., Гутник, И. Ю., Егорова, Ю. В. и др. (2023) *Трансформация общего образования: персонифицированное обучение*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 176 с.
- Аксенова, А. Ю., Примчук, Н. В. (2020) Сущностные характеристики персонификации обучения: средовый подход. *Человек и образование*, № 4 (65), с. 43–49.
- Акулова, О. В., Заир-Бек, Е. С., Писарева, С. А. и др. (2007) *Компетентностная модель современного педагога*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 158 с.
- Аранова, С. В., Боровик, Л. К., Иглина, Е. А., Примчук, Н. В. (2024) Создание квазипрофессиональной технологически насыщенной среды на основе ресурсов технопарка в педагогическом вузе. *Russian Journal of Education and Psychology*, т. 15, № 5, с. 129–156. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-639>
- Батракова, И. С., Бочарова, Ю. Ю., Глубокова, Е. Н. и др. (2023) *Трансформация университетского педагогического образования в современных условиях социокультурных изменений российского общества*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 216 с.
- Бондаревская, Е. В. (1995) Ценностные основания личностного ориентированного воспитания гуманистического типа. В кн.: *Образование в поисках человеческих смыслов*. Ростов-на-Дону: Российская академия образования, с. 11–26.
- Боровик, Л. К., Менг, Т. В., Радионова, Н. Ф., Ривкина, С. В. (2024) Условия построения нелинейного образовательного процесса в педагогическом вузе. *Человек и образование*, № 4 (81), с. 155–166.

- Васильева, О. Ю., Басюк, В. С., Селиванова, Н. А. и др. (2023) *Примерная программа воспитания в образовательной организации высшего образования*. Воронеж: Изд-во Воронежского государственного педагогического университета, 36 с.
- Вербицкий, А. А. (1991) *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. М.: Высшая школа, 207 с.
- Козырев, В. А., Радионов, Н. Ф., Тряпицына, А. П. (ред.). (2008) *Компетентностный подход в педагогическом образовании*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 392 с.
- Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям. Образовательный процесс в вузе в условиях внедрения образовательных и профессиональных стандартов. (2015) СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 287 с.
- Письмо Минпросвещения России от 14.12.2021 г. № АЗ-1100/08 «О направлении информации» (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»)). (2021) [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_409505/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961/ (дата обращения 12.02.2026).
- Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р «О Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 г.». (2022) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447> (дата обращения 26.01.2026).
- Сериков, В. В. (1994) *Личностный подход в образовании: концепция и технология*. Волгоград: Перемена, 150 с.
- Указ Президента РФ от 12.05.2023 г. № 343 (ред. от 26.06.2023 г.) «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования». (2023) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/406868794/> (дата обращения 12.02.2026).
- Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. от 28.02.2025 г.) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.04.2025 г.). [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70291362/> (дата обращения 26.01.2026).

References

- Aksenova, A. Yu., Gutnik, I. Yu., Egorova, Yu. V. et al. (2023) *Transformation of general education: personalized learning*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 176 p. (In Russian)
- Aksenova, A. Yu., Primchuk, N. V. (2020) Essential characteristics of personalization of learning: Environmental approach. *Man and Education*, no. 4 (65), pp. 43–49. (In Russian)
- Akulova, O. V., Zair-Bek, E. S., Pisareva, S. A., et al. (2007) *Competence model of a modern teacher*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 158 p. (In Russian)
- Aranova, S. V., Borovik, L. K., Iglina, E. A., 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*, vol. 15, no. 5, pp. 129–156. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2024-15-5SE-639> (In Russian)
- Batrakova, I. S., Bocharova, Yu. Yu., Glubokova, E. N. et al. (2023) *Transformation of university pedagogical education in the current conditions of sociocultural changes in Russian society*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., pp. 11–26. (In Russian)
- Bondarevskaya, E. V. (1995) Value foundations of personality-oriented education of the humanistic type. In: *Education in search of human meanings*. Rostov-on-Don: Russian Academy of Education Publ., pp. 11–26. (In Russian)
- Borovik, L. K., Meng, T. V., Radionova, N. F., Rivkina, S. V. (2024) Conditions for constructing a non-linear educational process in pedagogical university. *Man and Education*, no. 4 (81), pp. 155–166. <https://doi.org/10.54884/1815-7041-2024-81-4-155-166> (In Russian)
- Vasil'eva, O. Yu., Basyuk, V. S., Selivanova, N. L., et al. (2023) *Model program of education in an educational organization of higher education*. Voronezh: Voronezh State Pedagogical University Publ., 36 p. (In Russian)
- Verbitskij, A. A. (1991) *Active learning in higher education: A contextual approach*. Moscow: Vysshaya shkola Publ., 207 p. (In Russian)
- Kozyrev, V. A., Radionova, N. F., Tryapitsyna, A. P. (eds.). (2008) *Competency-based approach to pedagogical education*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 392 p. (In Russian)
- Continuous pedagogical education in the modern world: From research to productive solutions. The educational process at a university in the context of the implementation of educational and professional standards*. Saint Petersburg: Herzen State Pedagogical University of Russia Publ., 287 p. (In Russian)
- Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated December 14, 2021, No. AZ-1100/08 "On the Dissemination of Information" (along with the "Methodological Recommendations for the Training of Personnel in Pedagogical Bachelor's Degree Programs Based on Unified Approaches to Their Structure and Content (The Core of Higher Pedagogical Education)")*. (2021) [Online]. Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_409505/96c60c11ee5b73882df84a7de3c4fb18f1a01961/ (accessed 12.02.2026). (In Russian)

- Order of the Government of the Russian Federation of June 24, 2022 No. 1688-r "On the Concept of training teaching staff for the education system for the period up to 2030". (2022) [Online]. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/404830447> (accessed 26.01.2026). (In Russian)
- Serikov, V. V. (1994) *The personal approach to education: Concept and technology*. Volgograd: Peremena Publ., 150 p. (In Russian)
- Decree of the President of the Russian Federation of May 12, 2023 No. 343 (as amended on June 26, 2023) "On Certain Issues of Improving the Higher Education System." (2023) [Online]. Available at: <https://base.garant.ru/406868794/> (accessed 12.02.2026). (In Russian)
- Federal Law of December 29, 2012 N 273-FZ "On Education in the Russian Federation" (as amended on February 28, 2025) "On Education in the Russian Federation" (as amended and supplemented, entered into force on April 1, 2025). [Online]. Available at: <https://base.garant.ru/70291362/> (accessed 26.01.2026). (In Russian)

Сведения об авторах

Радионова Нина Федоровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

SPIN-код: 1155-6987, Scopus AuthorID: 57211873744, ResearcherID: M-9211-2016, ORCID: 0000-0002-1741-1549, e-mail: ninaradionova@mail.ru

Ривкина Светлана Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики непрерывного педагогического образования Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена.

SPIN-код: 3411-2900, Scopus AuthorID: 57210809595, ORCID: 0000-0001-6898-362X, e-mail: rivkinasv@herzen.spb.ru

Authors

Nina F. Radionova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Theory and Methods of Continuing Pedagogical Education, Herzen State Pedagogical University of Russia.

SPIN: 1155-6987, Scopus AuthorID: 57211873744, ResearcherID: M-9211-2016, ORCID: 0000-0002-1741-1549, e-mail: ninaradionova@mail.ru

Svetlana V. Rivkina, Candidate of Pedagogical Sciences (PhD), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Continuing Pedagogical Education, Herzen State Pedagogical University of Russia.

SPIN: 3411-2900, Scopus AuthorID: 57210809595, ORCID: 0000-0001-6898-362X, e-mail: rivkinasv@herzen.spb.ru