

УДК 378.048.2

ФОКУС-АНАЛИЗ СИСТЕМЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ «ЯДРА ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ»

И.В. Ликай (Красноярск, Россия)

Н.И. Пак (Красноярск, Россия)

Аннотация

Постановка проблемы. В статье анализируется модернизация системы педагогических практик в высшей школе в условиях внедрения «Ядра высшего педагогического образования» («Ядро ВПО»)¹. При этом под системой педагогических практик мы понимаем организационно-содержательный комплекс, охватывающий все виды учебных и производственных практик, предусмотренных ФГОС ВО (блок 2). Смежное понятие «практическая подготовка» трактуется нами как более широкая форма организации образовательной деятельности, включающая, помимо практик, также иные виды работ, направленных на формирование профессиональных компетенций (лабораторные практикумы, проектную деятельность, стажировки). В рамках данной статьи фокус исследования сужен до системы педагогических практик как ключевого элемента практической подготовки.

Цель статьи – провести комплексный анализ системы педагогических практик, разработать и теоретически обосновать модель ее преобразования.

Методология и методы исследования. Методологию исследования составляют анализ и обобщение нормативно-правовых документов в сфере высшего образования, научно-исследовательских работ отечественных и зарубежных ученых, признанных научным сообществом. Главным инструментом является авторский метод фокус-анализа, который позволил акцентировать внимание на основных элементах системы педагогических практик: целеполагании, содержании, организационных формах, взаимодействии между субъектами и системе оценивания полученных результатов.

Результаты исследования. На основе системного, деятельностного и компетентностного подходов выявлены и систематизированы основные противоречия на разных уровнях: институциональном, вузовском, ведомственном и межведомственном. Определено, что данные системы носят не изолированный, а системный характер, создавая «замкнутый цикл взаимного усиления негативных факторов». Предложена многоуровневая модель модернизации системы педагогических практик, которая синхронизирует содержательно-технологические, организационно-управленческие и оценочно-результативные механизмы. Сделан акцент на концепциях «сквозной» и «клинической» практики как технологическом воплощении принципов нелинейной образовательной динамики.

Заключение. Сделан вывод о необходимости перехода от модели формального прохождения практики к персонализированному профессиональному становлению. Новизна исследования заключается в том, что с применением авторского метода фокус-анализа впервые выявлены и систематизированы противоречия организации педагогических практик (институциональные, вузовские, ведомственные, межведомственные), разработана многоуровневая модель их модернизации, объединяющая традиционные форматы с современными цифровыми и организационными решениями в условиях внедрения «Ядра ВПО».

Ключевые слова: педагогические практики, «Ядро высшего педагогического образования», фокус-анализ, многоуровневая модель модернизации, кросс-уровневое взаимодействие.

Ликай Ирина Васильевна – аспирант кафедры информатики и информационных технологий в образовании, заведующая центром практической подготовки обучающихся института математики, физики и информатики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: 0009-0007-8661-9961; Author ID: 1341350; SPIN-код: 9116-6533; e-mail: okey_1978@mail.ru

Пак Николай Инсебович – профессор, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; ORCID: 0000-0003-2105-8861; Scopus Author ID: 7006632939; SPIN-код: 9943-2111; e-mail: kolyapak@yandex.ru

¹ Письмо Минпросвещения России от 14.12.2021 № АЗ-1100/08 «О направлении информации (вместе с «Методическими рекомендациями по подготовке педагогических кадров по программам бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию» («Ядро высшего педагогического образования»)). URL: <https://sudact.ru/law/pismo-minprosveshcheniia-rossii-ot-14122021-n-az-110008/>

Постановка проблемы. В настоящей статье рассмотрим один из элементов реформы высшего профессионального образования в современной России, связанный с цифровизацией, построением суверенной национальной системы подготовки педагогов и обновлением профессиональных стандартов. В данном контексте ключевым становится система педагогических практик, призванная выполнять функцию связующего звена между академической теорией и реальной профессиональной деятельностью. Однако именно здесь наиболее остро проявляются системные противоречия: между заявленными компетенциями выпускников и реальными запросами школ, линейными формами организации практики и необходимостью индивидуализации траекторий, локальной вариативностью и потребностью в единых стандартах качества.

Акцент на ранней профессионализации и непрерывности практической подготовки отмечен в федеральном проекте «Ядро высшего педагогического образования» («Ядро ВПО»), инициированном Министерством просвещения РФ. Однако внедрение нового нормативно-содержательного каркаса выявило ряд институциональных разрывов. Анализ научной литературы (Е.Н. Землянская, М.А. Безбородова и др.) показывает, что, несмотря на значительный объем исследований, посвященных отдельным аспектам практики, отсутствуют работы, рассматривающие ее как целостную, многоуровневую систему в новых условиях. Остаются неисследованными механизмы конвергенции традиционных форматов с принципами нелинейной образовательной динамики и потенциал цифровых инструментов для объективной оценки компетенций.

Цель статьи – провести комплексный анализ системы педагогических практик в условиях внедрения «Ядра высшего педагогического образования», изучить выявленные институциональные разрывы и представить теоретически обоснованную многоуровневую модель их модернизации на основе фокус-анализа системы.

Методология и методы исследования. Теоретико-методологическую основу исследования

составляют системный, деятельностный и компетентностный подходы. Системный подход позволяет рассматривать педагогическую практику как элемент целостной образовательной системы, деятельностный – акцентирует роль активности студента в формировании профессионализма, компетентностный – ориентирует на измеряемый результат. В работе применялись методы теоретического анализа (сравнительный, ретроспективный), анализ нормативных документов (ФГОС ВО, «Ядро ВПО») и образовательных программ, а также обобщение педагогического опыта.

Главным инструментом выступил разработанный авторами метод фокус-анализа, предполагающий последовательную концентрацию на ключевых элементах системы: 1) целеполагании (нормативные требования и их интерпретация); 2) содержании (модули, задания, их актуальность); 3) организационных формах (модели практик); 4) субъектном взаимодействии (студент – вуз – школа); 5) системе оценивания. Процедура анализа по каждому элементу включала выявление нормативных установок, анализ реальной практики, фиксацию разрывов и определение векторов изменений.

Обзор научной литературы. В исследовании используются понятия «педагогические практики» и «практическая подготовка». В действующей нормативно-правовой базе предусмотрено, что «при реализации образовательных программ используются различные образовательные технологии, в том числе дистанционные образовательные технологии, электронное обучение... организацией, осуществляющей образовательную деятельность, может применяться форма организации образовательной деятельности, основанная на модульном принципе представления содержания образовательной программы и построения учебных планов, использовании различных образовательных технологий»². Стандарты предписывают: «В блок 2 “Практики” входят учебная и производственная практики (далее вместе – практики).

² Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ (ред. от 15.10.2025). Ст. 13, п. 2,3. URL: https://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/

Типы учебной практики: ознакомительная практика; технологическая (проектно-технологическая) практика; научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы). Типы производственной практики: педагогическая практика; технологическая (проектно-технологическая) практика; научно-исследовательская работа. ...Организация: ...вправе установить дополнительный тип (типы) учебной и (или) производственной практик; устанавливает объемы практик каждого типа»³. Следует отметить, что в самом тексте федерального государственного образовательного стандарта высшего образования отсутствует развернутое дефинитивное определение понятия «педагогическая практика». На основе анализа научных источников можно проследить эволюцию и многогранность определений понятия «педагогические практики» в современном педагогическом дискурсе, которое характеризуется полипарадигмальностью. В широком (философско-антропологическом) смысле педагогические практики понимаются как онтологическая категория, связанная с «созиданием Человека», «практической рефлексией» и смыслопорождением [Невзорова, 2012; Кузнецова, 2008]. В социокультурном смысле – как исторически и социально обусловленные способы осуществления педагогической деятельности, различающиеся в зависимости от господствующей образовательной парадигмы [Нагой, 2014; Bittar, Ferreira, 2016]. В узком, институциональном смысле – как форма подготовки будущих учителей, ведущее звено практической составляющей педагогического образования [Бим-Бад, 2002; Алипханова, Муртазалиева, 2022; Айнурова, Смирнова, 2021; Евллова, Белоусов, Гребнева, Тимошенко, Филимоненко, 2024]⁴.

³ Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (ред. от 27.02.2023). П. 2.4, 2.6.

⁴ Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. 3-е изд., стер. М.: Большая российская энциклопедия, 2009. 527 с. (Золотой фонд. Энциклопедический словарь).

«Практическая подготовка – форма организации образовательной деятельности при освоении образовательной программы в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью и направленных на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенции по профилю соответствующей образовательной программы»⁵. При этом если в нормативном документе практическая подготовка определяется как форма организации образовательной деятельности в целом, то в логике нашего исследования мы выделяем внутри этой формы систему педагогических практик – как совокупность взаимосвязанных видов учебной и производственной практики, обеспечивающих освоение операционально-деятельностного компонента профессиональной компетенции учителя. В научной литературе содержательное наполнение практической подготовки трактуется шире нормативного определения. Е.А. Байкина отмечает, что практическая подготовка студентов педагогических вузов должна быть ориентирована на освоение метапредметных результатов обучения, включая рефлексию, целеполагание и перенос знаний [Байкина, 2025]. М. Скортеску и С. Сава (2024) подчеркивают, что педагогическая практика осуществляется в партнерстве университета со школами и включает триаду «студент – наставник – координатор» в рамках концепции «третьего пространства» [Scortescu, Sava, 2024]. П. Джил-Мадрона с соавторами (2025) дополняют, что содержание практики включает процессы профессиональной социализации и передачу автономии от наставника к студенту [Gil-Madrona et al., 2025]. Н.А. Шевченко и А.В. Ястребова (2025) определяют профессиональную подготовку будущего учителя как динамическую систему, включающую формирование профессиональных компетенций, цифровой грамотности и способности к инновационной деятельности [Shevchenko, Yastrebova, 2025].

⁵ Приказ Минобрнауки России № 885, Минпросвещения России № 390 от 05.08.2020 (ред. от 22.02.2023) «О практической подготовке обучающихся».

Под педагогической практикой в данной статье мы понимаем целенаправленный процесс решения студентом профессиональных задач в реальных или смоделированных условиях школы, результатом которого является формирование операциональных компонентов педагогических компетенций.

Результаты исследования. «Ядро высшего педагогического образования» задает вектор на непрерывность и практикоориентированность, что разделяется авторами. Однако для построения релевантной модели модернизации педагогических практик требуется выявить внутренние противоречия самого этого документа. Во-первых, «Ядро ВПО», декларируя принципы ранней профессионализации (1-й курс), не предлагает механизмов адаптации школ к приходу неподготовленного студента-наблюдателя. Школа выступает преимущественно как «площадка практики», а не как полноценный субъект проектирования образовательных программ. Во-вторых, наблюдается разрыв между жесткой фиксацией трудоемкости (в зачетных единицах) по видам практик и декларативной вариативностью – локальная образовательная организация не может перераспределить объемы в пользу клинических форматов без нарушения ФГОС ВО. В-третьих, «Ядро ВПО» не содержит механизмов учета цифровых следов студента (работы с симуляторами, видеоанализа), консервируя традиционную отчетность (дневник, характеристика). Наконец, принципиальным является отсутствие информации в документе о мотивации и ресурсном обеспечении института наставничества – ключевой фигуры в логике клинической практики. Таким образом, нормативный документ «Ядра ВПО» по содержанию имеет зоны неопределенности на институциональном уровне, такие как: противоречия между декларативностью (заявленные требования «Ядра ВПО») и реальным ресурсным обеспечением (отсутствие финансирования школ за прием практикантов, неоплачиваемые или низкооплачиваемые часы наставников, нехватка цифрового оборудования). Изменение ситуации возможно только при фактическом переходе от линейной логики

к нелинейной образовательной динамике на разных уровнях системы педагогических практик.

1. Теоретический уровень: от линейности к нелинейной динамике. Эволюция роли педагогической практики акцентирует внимание на переходе от вспомогательного этапа к основе профессиональной подготовки. «Ядро ВПО» задает принципы непрерывности и ранней интеграции, что соответствует критериям нелинейной образовательной динамики. Нелинейная парадигма, разрабатываемая в трудах Г.Е. Зборовским, П.А. Амбаровою, Н.И. Паком и др., утверждает вариативность результата, ситуативность профессиональных вызовов и приоритет рефлексивной деятельности, в отличие от классической линейной модели («теория → практика → аттестация») [Зборовский, Амбарова, 2016; Пак, 2004].

Именно из этих принципов логически вытекают инновационные форматы. Организационным ответом на требование непрерывности является «сквозная практика», при которой профессиональная деятельность становится контекстом обучения с первого курса (наблюдение, тьюторство), содержательно-деятельностным ответом на неопределенность – «клиническая практика», ориентирующая студентов на работу с реальными «кейсами» (образовательные трудности, инклюзия, конфликты). Таким образом, данные форматы представляют собой не просто новые формы, а технологическое воплощение философии нелинейного образования.

2. Структурно-содержательный анализ и системные проблемы. Анализ существующих моделей организации педагогических практик (линейно-концентрическая, модульная, проектная) показал, что реализация сталкивается с комплексом проблем, находящихся в отношениях взаимной детерминации. Кадровый дефицит выступает центральным звеном «замкнутого цикла взаимного усиления негативных факторов». При внедрении клинической и проектной моделей педагогических практик в учебный процесс ключевую позицию занимает учитель-наставник. Роль наставника, рассматриваемая в трудах Т.В. Голиковой, Т.А. Кондратюк и др., требует от него компетенций, которые направлены

на профессиональную адаптацию и поддержание мотивации у молодых специалистов [Голикова, Кондратюк, Петрович, 2026]. Отсутствие навыков супервизора у наставника блокирует методологическое обновление, увеличивая разрыв между вузом и школой, сводя систему оценивания к проверке формальных показателей. Сохраняющийся формализм демотивирует участников и усугубляет кадровую проблему, замыкая цикл.

3. Многоуровневая модель модернизации. Проведенный фокус-анализ выявил системный характер проблем организации педагогических практик. Это исключает возможность их решения посредством точечных, изолированных мер. Ответом на данный вызов выступает предлагаемая многоуровневая модель модернизации, разработанная на основе системно-целостного подхода к проектированию образовательных систем с заданными свойствами. Модель исходит из предположения, что система организации педагогических практик, рассматриваемая в контексте общей логики практической подготовки, должна быть открытой и адаптивной, способной гибко реагировать на изменения внешней среды (запросы школ, цифровую трансформацию, обновление профессиональных стандартов) и при этом сохранять устойчивость базовых принципов.

Структура модели включает три взаимосвязанных уровня воздействия: содержательно-технологический (что и с помощью каких инструментов осваивается), организационно-управленческий (кто и в каком взаимодействии обеспечивает процесс) и оценочно-результативный (как фиксируется и верифицируется достижение целей). Синхронное воздействие на все три уровня позволяет преодолеть «замкнутый цикл взаимного усиления негативных факторов» проблем, описанный ранее.

3.1. Содержательно-технологический уровень: персонализация и цифровая дидактика. Центральным вектором данного уровня выступает переход от унифицированных линейных программ практики к вариативным модульным конструктам, проектируемым с учетом профиля подготовки студента и его индивидуальных образовательных дефицитов. Теоретической основой

здесь является концепция персонализации образования и построение индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ). В контексте педагогической практики это означает, что содержание и формат деятельности студента в школе должны определяться не только учебным планом, но и результатом диагностики его компетенций на входе.

Технологическим центром реализации этого уровня должна стать единая цифровая платформа сопровождения практик, включающая в себя ряд функций: 1) банк клинических кейсов; 2) инструменты видеоанализа; 3) симуляторы для отработки сложных ситуаций. В противовес формальным отчетам платформа должна содержать структурированную коллекцию реальных профессиональных ситуаций. Это позволит студенту еще до выхода в школу изучить особенности профессиональной деятельности, развивая аналитические и рефлексивные навыки. Наиболее эффективным направлением цифровизации практической подготовки выступает использование систем видеоанализа на базе искусственного интеллекта. Применение симуляторов и тренажеров позволяет создать контролируемую, «безопасную» среду для обработки сложных педагогических ситуаций до выхода студента в реальную школу, что полностью коррелирует с принципами клинической практики.

3.2. Организационно-управленческий уровень: сетевое взаимодействие и институт наставничества. Главной задачей данного уровня является преодоление ведомственной и межведомственной разобщенности, описанной ниже (пункт 4) и создание устойчивого субъектного взаимодействия. Решение видится в развитии сетевых форм партнерства «вуз – базовые школы – социальные партнеры». В контексте нашей модели акцент делается на формировании единой методической службы, функционирующей на базе такого сетевого взаимодействия, главным элементом которого будет внедрение и развитие разноуровневой системы наставничества. Предлагаемая система включает трехуровневую иерархию наставников: 1) руководитель педагогической практики со стороны вуза, который

отвечает за научно-методологическое сопровождение, содержательную часть практики, анализ результатов прохождения практики и интерпретацию данных с цифровой платформы; 2) учитель-методист базовой школы, который владеет необходимыми навыками (технологиями супервизии, анализа кейсов, фасилитации рефлексии), чтобы быть для студента главным проводником от теоретических знаний к практическому применению; 3) молодой специалист базовой школы (учитель по профилю подготовки), который выполняет функции наставника-координатора для студентов младших курсов в рамках «сквозной» практики, обеспечивающей горизонтальную передачу опыта. В своей работе О. Овед и Н. Рэйчел (2024) подчеркивают необходимость признания школ как полноценных партнеров по проектированию образовательных программ, а исследования Ф.А. Кортаген (2014) доказывают эффективность коучинга, ориентированного на развитие рефлексивных способностей будущих учителей [Oved, Raichel, 2024; Korthagen, 2014].

Таким образом, эффективная модернизация системы педагогических практик на организационно-управленческом уровне направлена на преодоление кадрового дефицита, создание разноуровневого скоординированного наставничества, подкрепленного нормативными и финансовыми механизмами (оплата труда наставников, учет нагрузки).

3.3. Оценочно-результативный уровень: компетентностный подход и критериальная прозрачность. Методической основой выступает компетентностный подход, требующий разработки валидного и надежного инструментария измерения. Предлагается три основных механизма реализации: 1) критериальные оценочные карты (рубрики/rubrics) – для каждого вида деятельности в ходе практики (анализ кейса, проведение фрагмента урока, разработка проекта, проведение внеклассного мероприятия и др.) разрабатываются детализированные критерии оценки, описывающие уровни их проявления (например, от «недопустимого» до «образцового»), что позволяет минимизировать субъективизм оценщика и сделать требования

прозрачными для студента; 2) триагуляция оценок – итоговая оценка формируется из нескольких источников (внешняя оценка наставника, основанная на наблюдении и заполнении рубрик, самооценка студента с использованием тех же критериев (развитие рефлексии), объективизированные данные цифровой платформы – статистики активности работы с кейсами и симуляторами). Следовательно, на данном уровне происходит смещение акцента с формального (посещаемость, количество проведенных уроков, подпись в дневнике практики) на фактический контроль процесса прохождения педагогической практики (объективную оценку сформированности профессиональных компетенций).

Внедрение описанной многоуровневой модели в деятельность педагогического вуза позволит перевести систему педагогических практик из состояния «формального пребывания» с непредсказуемым результатом в управляемый, технологически оснащенный процесс формирования востребованного учителя, способного эффективно и профессионально решать задачи современной школы.

4. Уровневый анализ противоречий (на примере КГПУ им. В.П. Астафьева). Применение фокус-анализа позволило дифференцировать проблемы по уровням управления (табл.).

Проведенный анализ выявил сквозную проблему – системное расхождение между теорией и практикой, которое воспроизводится на каждом уровне: от предметной изоляции в институтах до институционального конфликта между ведомствами. Это подтверждает необходимость комплексной, а не точечной модернизации.

Заключение. Таким образом, для модернизации системы педагогических практик как ядра практической подготовки будущего учителя требуется комплексный подход. Это не просто корректировка программ, а смена философии организации всей практико-ориентированной части образования: от модели формального «отбывания» к модели технологически оснащенного и персонализированного профессионального становления в ходе прохождения всех видов педагогических практик. Предложенная в статье

Сравнительный анализ проблем на разных уровнях реализации педагогических практик⁶**Comparative analysis of problems at different levels of implementation of pedagogical practices**

Уровень	Достоинства	Недостатки/противоречия
Институтский (факультетский)	Четкая предметная специализация, наличие баз практик	Слабая интеграция с психолого-педагогическими модулями, узкопредметность заданий, дефицит исследовательской компоненты
Вузовский	Структурный потенциал «Ядра ВПО», акцент на раннем погружении	Несогласованность между теорией и практикой (центр/институты), координационный вакуум (отсутствие единого цифрового контура), ресурсные ограничения
Ведомственный (Минпросвещения)	Прогрессивная концепция сквозной и клинической практики	Декларативность требований (отсутствие финансовых механизмов), слабая координация с Минобрнауки
Межведомственный (Минпросвещения/Минобрнауки)	Потенциал синергии содержания и академических стандартов	Ресурсный конфликт, нормативная неопределенность (рекомендательный характер «Ядра ВПО» при жестких нормативах финансирования)

Примечание. Анализ проведен применительно к педагогическим практикам как составному элементу практической подготовки; проблемы вышеуказанных уровней (ведомственный, межведомственный) неизбежно экстраполируются на систему практик, но исходно диагностированы на уровне организации практической подготовки в целом.

многоуровневая модель, синхронизирующая содержательные, организационные и оценочные механизмы, позволяет разорвать «замкнутый цикл взаимного усиления негативных факторов» накопившихся противоречий.

Научная новизна исследования заключается в следующем: 1) уточнено соотношение понятий «педагогические практики» и «практическая подготовка» применительно к условиям реализации ядра ВПО; 2) выявлена и описана конфигурация системных противоречий, образующих «замкнутый цикл взаимного усиления негативных факторов» на институциональном, вузовском,

ведомственном и межведомственном уровнях; 3) разработана и теоретически обоснована многоуровневая модель модернизации системы педагогических практик, объединяющая традиционные форматы с клиническими и сквозными практиками на основе принципов нелинейной образовательной динамики.

Перспективы дальнейшего исследования связаны с апробацией предложенной модели, разработкой конкретного цифрового инструментария для оценки компетенций и изучением механизмов эффективной мотивации учителей-наставников.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Зайцева М.С., Кондратюк А.И. и др. Вовлечение работников общеобразовательных организаций в подготовку будущих педагогов: монография / Красноярск. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2021. 248 с. URL: <https://elibrary.kspu.ru/document/64845> (дата обращения: 23.04.2026).
2. Байкина Е.А. Учебная практика как средство формирования метапредметной компетенции будущих педагогов // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10, № 7. С. 881–888. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82727021> (дата обращения: 23.04.2026).
3. Боровик Л.К., Менг Т.В., Радионова Н.Ф., Ривкина С.В. Условия построения нелинейного образовательного процесса в педагогическом вузе // Человек и образование. 2024. № 4 (81). С. 155–166. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80440109> (дата обращения: 23.04.2026).
4. Голикова Т.В., Кондратюк Т.А., Петрович Т.А. Опыт организации педагогического наставничества обучающихся 5–9-х классов (на примере естественно-научного образования) // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2026. № 1 (75). С. 5–15.

5. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Нелинейные траектории развития образовательных общностей в российском мегаполисе // Педагогический журнал Башкортостана. 2016. № 4 (65). С. 35–45. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27487526> (дата обращения: 23.04.2026).
6. Землянская Е.Н., Безбородова М.А. Моделирование практической подготовки студентов-педагогов в условиях школьно-университетского партнерства // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6, № 1. С. 123–128. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44818133> (дата обращения: 23.04.2026).
7. Кузнецова Г.П. Педагогическая практика как категория философии образования // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания. 2008. № 1. С. 95–99. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12978143> (дата обращения: 23.04.2026).
8. Нагой Ф.Н. Парадигмы образования: методология и интегративные педагогические практики // Перспективы науки и образования. 2014. № 3 (9). С. 36–42. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21695862> (дата обращения: 23.04.2026).
9. Невзорова М.Н. Педагогические практики в педагогическом вузе // Письма в Эмиссия. Оффлайн. 2012. № 9. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20184400> (дата обращения: 23.04.2026).
10. Пак Н.И. Нелинейные технологии обучения в условиях информатизации: монография / МОиН РФ, Ин-т информатизации образования РАО, Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск: КЛАРЕТИАНУМ, 2004. 220 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/nelineinye-tekhnologii-obucheniya-v-kursakh-informatiki-i-informatsionnykh-tekhnologii> (дата обращения: 23.04.2026).
11. Федосеева Е.С., Хвастунова Е.П. Организация практик в структуре подготовки студентов, обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» в соответствии с ФГОС ВО 3++ // Грани познания. 2018. № 3 (56). С. 74–77. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35186055> (дата обращения: 23.04.2026).
12. Bittar, M., & Ferreira, A.Jr. (2016). The history of education in Brazil: the formation of the field and theoretical influences. *Espacio, Tiempo y Educacion*. 3 (1), 61–84. URL: https://www.researchgate.net/publication/295396139_The_History_of_Education_in_Brazil_The_Formation_of_the_Field_and_Theoretical_Influences
13. Gil-Madrona, P., Zapatero-Ayuso, J.-A., & Diaz-Carretero, A. (2025). Is the practicum an efficient process for the development of competences of future teachers? An approach from the perspective of professional socialization. *International Journal of Educational Research*, 131. DOI: <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2025.102579>
14. Grossman, P., & Fraefel U. (eds.) (2024). Core practices in teacher education: A global perspective. *The journal of Educational Research*, 117 (5). DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487119880162>
15. Korthagen, F.A.J. (2014). Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth. In: L. Orland-Barak & C.J. Craig (Eds), *International Teacher Education: Promising pedagogies* (Part A, pp. 73–89). Emerald. DOI: <https://doi.org/10.1108/S1479-36872014000022007>
16. Oved, O., & Raichel, N. (2024). Learning the practice from the practice: Theory–practice courses in teacher education. *Education Sciences*, 14 (2), 185. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14020185>
17. Scortescu, M., & Sava, S. (2024). Research on pedagogical practice in initial teacher education for primary and pre-school teachers: A systematic literature review. *Journal of Education Sciences*, 25 (1), Article 49. DOI: <https://doi.org/10.35923/JES.2024.1.02>
18. Shevchenko, N.A., & Yastrebova, A.V. (2025). Pedagogical basis of the development of future teachers' didactic culture: Key components of formation. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 8 (1). DOI: <https://doi.org/10.53894/ijirss.v8i1.4931>

FOCUS ANALYSIS OF THE SYSTEM OF STUDENT TEACHING PLACEMENTS IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTING THE CORE OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION

I.V. Likay (Krasnoyarsk, Russia)

N.I. Pak (Krasnoyarsk, Russia)

Abstract

Statement of the problem. The article analyzes modernization of the system of student teaching placements in higher education within the context of implementing the “Core of Higher Pedagogical Education” (HPE Core). By the system of student teaching placements, we understand an organizational and substantive complex encompassing all types of academic and work placements provided for by the Federal State Educational Standard of Higher Education (Block 2). The related concept of ‘practical training’ is interpreted by us as a broader form of organizing educational activities, which, in addition to student teaching, includes other types of work aimed at developing professional competencies (laboratory workshops, project-based activities, internships). Within the framework of this article, the research focus is narrowed to the system of student teaching placements as a key element of practical training.

The purpose of the article is to conduct a comprehensive analysis of the system of student teaching placements and to develop and theoretically substantiate a model for its transformation.

Methodology (materials and methods). The research methodology comprises the analysis and synthesis of regulatory and legal documents in the field of higher education, as well as research papers by nationally and internationally recognized scholars. The primary tool is the authors’ original method of focus analysis, which allows us to concentrate on the main elements of the system of student teaching placements: goal-setting, content, organizational forms, interaction among subjects, and the assessment system for the results obtained.

Research results. Based on systemic, activity-based, and competence-based approaches, the main contradictions have been identified and systematized at different levels: institutional, university, departmental, and interdepartmental. It has been determined that these contradictions are not isolated but systemic in nature, creating a ‘closed loop of mutual reinforcement of negative factors’. A multilevel model for modernizing the system of student teaching placements is proposed, which synchronizes content-technological, organizational-managerial, and evaluative-effective mechanisms. Emphasis is placed on the concepts of ‘cross-cutting’ and ‘clinical’ experience as a technological embodiment of the principles of nonlinear educational dynamics.

Conclusions. It is concluded that there is a need to transition from a model of formalistic student teaching completion to a model of personalized professional development. The novelty of the research lies in the fact that, using the authors’ original focus-analysis method, the contradictions in the organization of student teaching (institutional, university-level, departmental, and interdepartmental) have been identified and systematized for the first time. Furthermore, a multi-level model for their modernization has been developed, which integrates traditional formats with contemporary digital and organizational solutions within the context of implementing the Core of Higher Professional Education.

Keywords: *student teaching placement, Core of Higher Pedagogical Education, focus analysis, multilevel modernization model, cross-level interaction.*

Likay, Irina V. – PhD Candidate, Department of Computer Science and Information Technologies in Education, Head of the Student Practical Training Center of the Institute of Mathematics, Physics and Informatics, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0009-0007-8661-9961; Author ID: 1341350; SPIN-код: 9116-6533; e-mail: okey_1978@mail.ru

Pak, Nikolay I. – DSc (Pedagogy), PhD (Physics & Mathematics), Professor, Department of Informatics and Information Technologies in Education, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk, Russia); ORCID: 0000-0003-2105-8861; Scopus Author ID: 7006632939; SPIN code: 9943-2111; e-mail: kolyapak@yandex.ru

References

1. Adolf, V.A., Zaytseva, M.S., Kondratyuk, A.I. [et al.] (2021). *Vovlechenie rabotnikov obshcheobrazovatelnykh organizatsiy v podgotovku budushchikh pedagogov* [Involvement of Employees of General Educational Organizations in the Training of Future Teachers]. Krasnoyarsk, Russia. URL: <https://elib.kspu.ru/document/64845> (access date: 23.04.2026).
2. Baykina, E.A. (2025). Educational student teaching as a means of forming the metadisciplinary competence of future teachers. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. [Pedagogy. Questions of Theory and Practice], 10 (7), 881–888. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=82727021> (access date: 23.04.2026).

3. Borovik, L.K., Meng, T.V., Radionova, N.F., & Rivkina, S.V. (2024). Conditions for building a nonlinear educational process in a pedagogical university. *Chelovek i obrazovanie* [Man and Education], 4 (81), 155–166. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=80440109> (access date: 23.04.2026).
4. Golikova, T.V., Kondratyuk, T.A., & Petrovich, T.A. (2026). Experience in organizing pedagogical mentoring for students in grades 5–9 (using the example of science education). *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astafyeva* [Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyev], 1 (75), 5–15.
5. Zborovsky, G.E., & Ambarova, P.A. (2016). Nonlinear trajectories of development of educational communities in a Russian metropolis. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana* [Pedagogical Journal of Bashkortostan], 4 (65), 35–45. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27487526> (access date: 23.04.2026).
6. Zemlyanskaya, E.N., & Bezborodova, M.A. (2021). Modeling the practical training of student teachers in the context of school-university partnership. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki* [Pedagogy. Questions of Theory and Practice], 6 (1), 123–128. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44818133> (access date: 23.04.2026).
7. Kuznetsova, G.P. (2008). Student teaching as a category of education philosophy. *Pedagogika, psikhologiya i mediko-biologicheskie problemy fizicheskogo vospitaniya* [Pedagogy, Psychology, and Medical-Biological Problems of Physical Education], 1, 95–99. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=12978143> (access date: 23.04.2026).
8. Nagoy, F.N. (2014). Paradigms of education: Methodology and integrative student teaching. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [Prospects of Science and Education], 3 (9), 36–42. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=21695862> (access date: 23.04.2026).
9. Nevzorova, M.N. (2012). Student teaching in a pedagogical university. *Pisma v Emissiyu. Offlain* [Letters to Emission. Offline], 9. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=20184400> (access date: 23.04.2026).
10. Pak, N.I. (2004). *Nelineinye tekhnologii obucheniya v usloviyakh informatizatsii* [Nonlinear Learning Technologies in the Context of Informatization]. Krasnoyarsk, Russia. URL: <https://www.dissercat.com/content/nelineinye-tekhnologii-obucheniya-v-kursakh-informatiki-i-informatsionnykh-tekhnologii> (access date: 23.04.2026).
11. Fedoseyeva, E.S., & Khvastunova, E.P. (2018). Organization of internships within the structure of training students studying in the field of Special (Defectological) Education in accordance with FGOS VO 3++. *Grani poznaniya* [Facets of Cognition], 3 (56), 74–77. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35186055> (access date: 23.04.2026).
12. Bittar, M., & Ferreira, A.Jr. (2016). The history of education in Brazil: the formation of the field and theoretical influences. *Espacio, Tiempo y Educacion*. 3 (1), 61–84. URL: https://www.researchgate.net/publication/295396139_The_History_of_Education_in_Brazil_The_Formation_of_the_Field_and_Theoretical_Influences
13. Gil-Madrona, P., Zapatero-Ayuso, J.-A., & Diaz-Carretero, A. (2025). Is the practicum an efficient process for the development of competences of future teachers? An approach from the perspective of professional socialization. *International Journal of Educational Research*, 131. DOI: <https://doi.org/10.1016/J.IJER.2025.102579>
14. Grossman, P., & Fraefel, U. (eds.) (2024). Core practices in teacher education: A global perspective. *The journal of Educational Research*, 117 (5). DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487119880162>
15. Korthagen, F.A.J. (2014). Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth. In: L. Orland-Barak & C.J. Craig (Eds), *International Teacher Education: Promising pedagogies* (Part A, pp. 73–89). Emerald. DOI: <https://doi.org/10.1108/S1479-368720140000022007>
16. Oved, O., & Raichel, N. (2024). Learning the practice from the practice: Theory–practice courses in teacher education. *Education Sciences*, 14 (2), 185. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci14020185>
17. Scortescu, M., & Sava, S. (2024). Research on pedagogical practice in initial teacher education for primary and pre-school teachers: A systematic literature review. *Journal of Education Sciences*, 25 (1), Article 49. DOI: <https://doi.org/10.35923/JES.2024.1.02>
18. Shevchenko, N.A., & Yastrebova, A.V. (2025). Pedagogical basis of the development of future teachers' didactic culture: Key components of formation. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 8 (1). DOI: <https://doi.org/10.53894/ijirss.v8i1.4931>