



Научная статья | Методология и технология профессионального образования

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПОЛИСУБЪЕКТНОЙ МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

С.О. Фоминых

Аннотация

Обоснование. Цель статьи – концептуально обосновать становление и развитие полисубъектной модели педагогического образования в России, уточнить понятийный аппарат и предложить рамку анализа её институциональных и методологических оснований. В работе уточняется, что полисубъект в образовании представляет собой особый тип общности, возникающий из интеграции множества равноправных участников и обладающий качествами коллективной субъектности; в качестве теоретической опоры используются положения о полисубъектном взаимодействии (И. В. Вачков). Методологически модель разворачивается в логике синергетического подхода: противоречия, кризисы и внешние вызовы рассматриваются как триггеры самоорганизации и созревания полисубъектности (эффект «точек роста» сложных систем). В качестве нормативно-программной базы анализируются сетевая форма реализации образовательных программ, закреплённая в Федеральном законе № 273-ФЗ, а также инициативы периода нацпроекта «Образование» (2019-2024) и создание центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов как инфраструктуры горизонтального взаимодействия и распределённого участия.

Материалы и методы. В рамках данной методологической схемы формулируются и уточняются рабочие определения, а также предлагается связная исследовательская конструкция: стадийность становления полисубъекта (инициация – развитие взаимодействия – устойчивость –

адаптивность – саморазвитие) и признаки зрелости (коллективная идентичность «мы», способность к саморегуляции и распределению ролей, горизонтальная коопeração, совместное смыслообразование и инициирование новаций).

Данные элементы выводятся из отечественных источников, прежде всего из работ И. В. Вачкова и синергетической литературы, и соотносятся с правовыми и организационными рамками современной подготовки учителя.

В исследовании применён комплекс методов: системно-структурный и синергетический анализ отечественных и зарубежных педагогических концепций, стратегических документов и нормативно-правовых актов по сетевым формам подготовки; моделирование, интерпретация.

Результаты. Сформулирована исследовательская конструкция стадий развития полисубъектной модели: от инициации (осознание необходимости объединения усилий и первичное согласование целей) через развитие взаимодействия (появление устойчивых каналов коммуникации и коопération), устойчивость (формирование общей структуры ролей, процедур и смыслов), адаптивность (способность общности перестраивать распределение функций и порождать новые формы совместной деятельности в ответ на изменения среды) – к саморазвитию (сочетание внутренней мотивации участников, саморегуляции и инициативы, когда общность становится источником новаций).

Заключение. Качественный рост подготовки учителя достигается там, где множественность участников образования превращается в коллективную субъектность с её свойствами – общим смысловым пространством, саморегуляцией, коопérationю и способностью к новациям.

Ключевые слова: полисубъектность; полисубъект; педагогическое образование; полисубъектное взаимодействие; сетевая форма реализации образовательных программ

Для цитирования. Фоминых, С. О. (2025). Концептуальные аспекты становления и развития полисубъектной модели педагогического образования в России. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(5), 169–189. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-5-841>

Original article | Methodology and Technology of Vocational Education

CONCEPTUAL ASPECTS OF THE FORMATION AND DEVELOPMENT OF A MULTISUBJECT MODEL OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

S.O. Fominykh

Abstract

Background. The purpose of the article is to conceptually substantiate the formation and development of the polysubject model of pedagogical education in Russia, clarify the conceptual apparatus and propose a framework for analyzing its institutional and methodological foundations. The work specifies that a polysubject in education is a special type of community that arises from the integration of many equal participants and has the qualities of collective subjectivity; the provisions on polysubject interaction (I. V. Vachkov) are used as a theoretical support. Methodologically, the model unfolds in the logic of the synergetic approach: contradictions, crises and external challenges are considered as triggers for self-organization and maturation of polysubjectivity (the effect of “growth points” of complex systems). The network form of implementation of educational programs, enshrined in Federal Law No. 273-FZ, as well as initiatives of the period of the national project “Education” (2019-2024) and the creation of centers for continuous professional development of teachers as an infrastructure of horizontal interaction and distributed participation are analyzed as a normative and program framework.

Materials and methods. Within the framework of this methodological framework, working definitions are formulated and clarified, and a coherent research design is proposed: the stage-by-stage formation of a polysubject (initiation – development of interaction – stability – adaptability – self-development) and signs of maturity (collective identity “we”, the ability to self-regulate and distribute roles, horizontal cooperation, joint meaning-making and initiation of innovations).

These elements are derived from domestic sources, primarily from the works of I. V. Vachkov and synergetic literature, and are correlated with the legal and organizational framework of modern teacher training.

The study uses a set of methods: systemic structural and synergistic analysis of domestic and foreign pedagogical concepts, strategic documents and regulatory legal acts on network forms of training; modeling, interpretation.

Results. A research design of the stages of development of a polysubject model has been formulated: from initiation (awareness of the need to combine efforts and primary coordination of goals) through the development of interaction (the emergence of stable channels of communication and cooperation), sustainability (the formation of a common structure of roles, procedures and meanings), adaptability (the ability of a community to restructure the distribution of functions and generate new forms of joint activity in response to changes in the environment) – to self-development (a combination of internal motivation of participants, self-regulation and initiative, when the community becomes a source of innovation).

Conclusion. Qualitative growth in teacher training is achieved where the plurality of participants in education turns into collective subjectivity with its properties – a common semantic space, self-regulation, cooperation and the ability to innovate.

Keywords: polysubjectivity; polysubject; pedagogical education; polysubject interaction; network form of implementation of educational programs

For citation. Fominykh, S. O. (2025). Conceptual aspects of the formation and development of a multisubject model of pedagogical education in Russia. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(5), 169–189. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-5-841>

Введение

Переход отечественной системы профессиональной подготовки педагога от доминирующей диадной схемы «преподаватель – студент» к подлинно многосубъектной организации взаимодействия требует теоретического прояснения ключевых понятий и фиксации методологических ориентиров.

В логике отечественной психолого-педагогической традиции исходной точкой выступает субъектный принцип, сформулированный С. Л. Рубинштейном: человек рассматривается как деятель, преобразующий мир и себя, а внешние воздействия преломляются

через «внутренние условия» личности, что задаёт обязательность личностно-деятельностной оптики для анализа образования [11].

В исследованиях К.А. Абульхановой последовательно раскрывается концепция стратегичности жизнедеятельности личности, рассматривающая ее как носителя инициативы и ответственности [1]. Нормативно-ценностная значимость этих подходов в контексте образования заключается в признании всех участников образовательного процесса активными субъектами, а не пассивными объектами воздействия [3].

В отечественной научной литературе на этой основе обосновано понятие «полисубъектное взаимодействие», трактуемое как форма непосредственных отношений, в рамках которой множество участников формирует уникальную общность, обладающую новыми интегративными свойствами коллективной субъектности [10].

В исследованиях И. В. Вачкова «полисубъект» понимается как целостное динамическое психологическое образование, возникающее в результате развития субъектности всех членов общности «учитель – обучающиеся» и характеризующееся общим смысловым пространством, осознанием системы отношений и творческой активностью [4].

Введённая типология стадий и форм общности (от «совокупности предсубъектов» через коллективные формы – к «полисубъекту») позволяет видеть не набор ролей, а становление единого деятеля, что и составляет концептуальное ядро настоящей статьи [4].

Немаловажное значение имеют исследования зарубежных ученых, в которых подчеркивается важность формирования у будущих учителей методических навыков организации учебного процесса [18], значимость предметной и методической подготовки учителей для всестороннего развития учащихся [20], востребованность организации методических курсов для преподавателей [22]. Акцентируется внимание на формирующем оценивании компетенций будущих учителей [21] и анализируется влияние новых технологий и онлайн-коммуникаций на высшее образование [19].

Актуальность перехода к полисубъектной модели определяется как со стороны общественных запросов к учителю, так и со сторо-

ны правовых и управленческих рамок современной российской системы образования [7].

Во-первых, национальные цели в сфере образования и задачи, отражённые в материалах национального проекта «Образование», ориентируют систему на обеспечение высокого качества подготовки и непрерывного профессионального развития педагогов.

Для их достижения недостаточно усилий одного института: требуется согласованная работа вузов, школ, региональных институтов, профессиональных сообществ, что, по сути, формирует пространство многосубъектного взаимодействия.

Во-вторых, правовое закрепление сетевой формы реализации образовательных программ в федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» прямо допускает совместное использование ресурсов разных организаций при освоении программ, учебных курсов и практик (т. е. нормативно признана ситуация множественности субъектов с легитимным перераспределением функций и ответственности между ними, что является ключевым условием для формирования полисубъектной модели в педагогическом образовании).

Фактически закон переводит многие практики сотрудничества (совместные кафедры, базы практики, наставничество учителей-практиков) из «доброй воли» в правовое поле, обеспечивая устойчивость таких связей.

В-третьих, федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению «Педагогическое образование» содержит требования к результатам и условиям реализации программ бакалавриата и магистратуры (также подчёркивается значимость практико-ориентированных форм обучения, педагогических практик, активности обучающихся в реальных образовательных организациях).

Иначе говоря, нормативная логика стандартов «выводит» будущего учителя в пространстве партнёрств, где университет и школа действуют согласованно, а наращивание профессиональной компетентности происходит в общем поле задач.

В-четвёртых, сформированная сеть центров непрерывного повышения профессионального мастерства педагогов в регионах служит

инфраструктурным каркасом, на котором выстраиваются горизонтальные связи между вузами, институтами развития образования, школами и работодателями.

Они, безусловно, обеспечивают обмен опытом, наставничество и повышение квалификации, а следовательно – создают хронически действующий канал межинституциональной кооперации, то есть устойчивую многосубъектную среду для подготовки и последующего профессионального развития.

В-пятых, практические ограничения и вызовы, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса в вузе (включая недостаток ежедневной партнёрской коммуникативности, разрыв между учебными и практическими задачами, фрагментарность взаимодействия со школами), выявленные в отечественных публикациях о полисубъектности процесса в высшей школе, создают «разрыв реализации»: нормативно-методические основания заданы, но реальная кооперация развивается неоднородно [2].

И, конечно, современная образовательная среда испытывает влияние разнонаправленных изменений – от технологических и организационных до социальных, – что повышает значимость синергетического взгляда на развитие сложных социальных систем [6].

Кризисы и противоречия порождают режимы самоорганизации: система, проходя через фазы неустойчивости, перестраивает связи и выходит на новый уровень упорядочения (т. е. внешние вызовы и внутренние расхождения целей, ценностей и ресурсов могут служить катализатором становления полисубъектности при наличии каналов кооперации и механизмов распределённого управления) [6].

Материалы и методы

Методологический инструментарий исследования включает:

1. Теоретико-понятийный анализ ключевых категорий («субъект», «субъектность», «полисубъект», «полисубъектность», «полисубъектное взаимодействие») в отечественной литературе, с выявлением логики их развертывания от индивидуально-личностного уровня к уровню общности; опорными здесь выступают клас-

сические тексты С. Л. Рубинштейна и концептуальные разработки К. А. Абульхановой;

2. Концептуальную реконструкцию модели полисубъекта по И. В. Вачкову с фиксацией критериев полисубъектности (целостная идентичность общности, осознание системы отношений, совместная деятельность, ориентированная на развитие каждого и всех) и с уточнением стадий становления общности;

3. Синергетическую интерпретацию механизма развития полисубъектности как процесса, запускаемого противоречиями и кризисами и ведущего к самоорганизации и новому уровню упорядочения (через идеи Е. Н. Князевой и С. П. Курдюмова о самоорганизации открытых систем и эволюционных переходах);

4. Анализ нормативных и программных документов для выявления институтов и процедур, позволяющих операционализировать многосубъектное участие (сетевая форма реализации программ, стандарты, инфраструктура профессионального роста).

Принципиальной установкой работы является отказ от искусственного «многообразия мнений» ради самого разнообразия. Весь материал собран и интерпретирован в одной логике: от субъектной методологии – к понятию полисубъекта, от него – к механизму развития через противоречия и кризисы, далее – к нормативным и инфраструктурным условиям многосубъектного участия, и, наконец, – к признакам зрелости полисубъектной модели.

Результаты исследования и их обсуждение

От исходного положения о человеке как активном деятеле, преобразующем мир и себя, через трактовку личностной активности как стратегического свойства жизнедеятельности мы последовательно переходим к уровню общности, где множественные участники образовательного процесса образуют единый носитель коллективной субъектности [1; 11].

В этой логике ключевым становится понятие полисубъектного взаимодействия, в котором, как пишет И. В. Вачков, возникает «особый тип общности – полисубъект» с собственными интегративными свойствами и общим смысловым пространством [4, с. 36].

Именно переход от множества разрозненных субъектов к целостному полисубъекту и составляет концептуальный узел предлагаемой модели. Тем самым «субъект – субъектные» отношения перестают быть исключительно диадными и получают системный масштаб общности, способной к саморазвитию [14, с. 15].

Принципиально важно отделить простую «систему субъектов» от собственно полисубъекта [4, с. 36].

В традиционной организации подготовки будущего учителя преобладала диадная сцепка «преподаватель – студент», в рамках которой становление профессиональной субъектности обучающегося связывалось главным образом с взаимодействием этих двух ролей [12; 13].

Данную линию отечественной мысли выразительно развивали В. А. Сластенин и Р. М. Асадуллин, и дополнительно подчёркивали, что личность учителя должна формироваться как субъект профессиональной деятельности, однако сама институциональная сцена нередко ограничивается рамками учебной аудитории [12; 13].

Полисубъектная модель, напротив, предполагает качественно иной уровень – возникновение целостного деятеля-общности, когда множество участников (университет, школа, наставники-практики, институты развития образования и иные социальные партнёры) не просто присутствуют, а объединяются общими смыслами, целями и механизмами совместного действия [2, с. 46].

В отечественной синергетике (Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов) показано, что сложные социальные системы развиваются через режимы неустойчивости, где напряжения и внешние вызовы становятся «точками роста» и переводят систему на новый уровень упорядочения [6].

То есть мы можем говорить о том, что становление полисубъекта – процесс, в котором внутренние расхождения целей и ценностей участников, дефициты взаимодействия между университетом и школами, а также внешние изменения в управлении и содержании образования выступают не только проблемой, но и причиной качественного усложнения кооперации, роста диалогичности и распределённого участия [6].

Тем самым противоречие оказывается продуктивным механизмом созревания общности, а «кризис» – этапом перехода к новым структурам взаимодействия [6].

Институциональные условия для многосубъектного участия в России закреплены в правовом поле. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» включает норму о сетевой форме реализации образовательных программ, прямо допускающей освоение дисциплин и практик с использованием ресурсов нескольких организаций и иных учреждений.

На уровне стандартов высшего образования по направлению «Педагогическое образование» установлены требования к практикоориентированности, вариативности форм организации обучения и включённости обучающихся в деятельность реальных образовательных организаций, что по своей логике расширяет круг субъектов за пределы учебных подразделений вуза.

Создана инфраструктура длительного профессионального роста педагогов – центры непрерывного повышения профессионального мастерства в субъектах Российской Федерации, которые встраивают университеты, институты развития образования и школы в устойчивые контуры сотрудничества.

С учётом названных оснований сформулирована исследовательская конструкция стадий развития полисубъектной модели: от инициации (осознание необходимости объединения усилий и первичное согласование целей) через развитие взаимодействия (появление устойчивых каналов коммуникации и кооперации), устойчивость (формирование общей структуры ролей, процедур и смыслов), адаптивность (способность общности перестраивать распределение функций и порождать новые формы совместной деятельности в ответ на изменения среды) – к саморазвитию (сочетание внутренней мотивации участников, саморегуляции и инициативы, когда общность становится источником новаций) [4, с. 36; 5].

Стадийность согласуется с типологией И. В. Вачкова, где высший уровень «полисубъекта» описан как целостное психологическое образование, и с синергетической идеей развития через неустойчивости и «точки роста» [4, с. 36; 6].

В нашем прочтении этапы не «сменяют» друг друга раз и на-всегда, а образуют циклы, в которых достижение устойчивости неизбежно сопряжено с очередной волной адаптации и обновления.

На уровне критерииев зрелости полисубъекта в педагогическом образовании результаты сводятся к четырём взаимосвязанным признакам [14, с. 15].

Во-первых, сформированная «мы-идентичность» участников: университетские преподаватели, студенты, наставники из школ и региональные методические структуры начинают мыслить себя частью общего дела, где индивидуальные успехи осмысливаются через вклад в общее – характеристика, отмеченная И. В. Вачковым как рождение общего смыслового пространства и осознание системы отношений, фиксирует качественный скачок от ролевой координации к со-деятельности [4, с. 40].

Во-вторых, саморегуляция и распределение ролей: в полисубъектной общности возникает способность к внутреннему урегулированию конфликтов, к согласованию позиций и делегированию, причём не «сверху вниз», а через горизонтальные механизмы совместного решения задач.

В-третьих, коопeração на основе устойчивых каналов связи между организациями, где сетевая форма перестаёт быть формальной нормой и превращается в практику совместного планирования содержания подготовки [16; 17].

В-четвёртых, инициирование инноваций внутри сообщества происходит тогда, когда совместные проекты, образовательные и воспитательные практики возникают не в результате внешних предписаний, а в ответ на осознанные потребности их участников [16; 17].

Все четыре признака укладываются в отечественную трактовку полисубъектности как «целостного динамического образования» и подтверждаются нормативными возможностями, закреплёнными в законе и стандартах [10, с. 57].

Важно несколько прояснить то, как конкретные механизмы переводят «систему субъектов» в состояние полисубъекта.

Центральным механизмом выступает работа с противоречиями: различие профессиональных культур университета и школы (тем-

пов, форм отчётности, представлений о приоритетах подготовки и расхождение ожиданий разных групп участников не подавляются, а осмысленно «встраиваются» в систему общих решений [6].

Именно на «стыках» различий и в периоды наибольшего напряжения возникают новые формы взаимодействия – от совместной разработки содержания практик до со-преподавания и участия наставников-практиков в оценке образовательных результатов [16; 17].

Благодаря праву на сетевую реализацию программы такие нововведения получают нормативную опору и выходят за пределы частных случаев. Именно коопeração субъектов создаёт «резерв внутренней вариативности», позволяя системе использовать различные идеи, способы деятельности и структуры – то есть, для подготовки учителя значим не набор «внешних» партнёров как таковых, а возникающее в их совместной работе поле возможностей, где университетская методическая мысль, школьный опыт и управленические ресурсы образуют общее пространство деятельности [10, с. 57].

Тогда диалог перестаёт быть иллюстрацией добрых намерений и превращается в источник роста компетентности всех участников [3].

Также отметим, что полисубъект можно образно представить как живой организм, в котором каждый участник – студент, преподаватель, наставник, институт развития – выступает клеточным звеном. Подобно тому как клетки организма обмениваются сигналами, кооперирую метаболически – создавая устойчивую структуру и способность к адаптации – субъекты образовательного пространства вступают во взаимную обусловленность и коллективную деятельность.

При этом система не держится централизованной властью: горизонтальные связи и внутренняя регуляция позволяют общности самоорганизоваться, регулировать внутренние противоречия и рождать новации – как живой организм поддерживает гомеостаз и обновление через динамическое взаимодействие своих частей.

В отечественной педагогической литературе последнего десятилетия накоплен массив исследований, в которых раскрывается «полисубъектность» как основание профессиональной подготовки будущих педагогов. Так, С. П. Иванова концептуализирует поли-

субъектное взаимодействие в социально-педагогической среде как фактор развития профессионально-личностной компетентности учителя (именно целостную среду взаимодействия, где образовательные результаты соединяются с развитием субъектности каждого участника) [2, с. 46; 8, с. 347; 9].

И. В. Вачков пишет о переходе к «особому типу общности», а также с классической гуманистической педагогикой, подчёркивающей диалогичность и ценность личности как основания воспитания [4, с. 36; 3]. Тем самым полисубъектная модель обретает не только психологическое, но и педагогическое содержание: она задаёт способ организации подготовки, в котором рост компетентности невозможен без роста субъектности каждого и всех вместе [14, с. 16].

Можно сказать, что переход к полисубъектной модели становится практико-необходимым вследствие заданных правом возможностей и содержательных требований стандартов.

Норма о сетевой форме – это не только юридическая оговорка, но и признание множественности акторов как естественного состояния современного образования; требования стандартов – не только перечень «условий», но и прямое побуждение к переносу акцента из аудитории на совместные площадки деятельности, где университет и школа действуют в едином поле [2, с. 52].

По сути, это объясняет, почему даже при различии управляемых регламентов и культур взаимодействия можно проектировать общие содержательные контуры, не теряя профессиональной автономии каждого участника.

И, для устойчивого развития полисубъектной модели требуются внутренние механизмы поддержания общности: регулярные формы совместной рефлексии и координации, процедуры распределения ответственности и взаимной оценки, общие ориентиры качества, разделяемые участниками [16; 17].

В российской традиции управления образованием предложены решения, рассматривающие полисубъектное управление развитием образовательной системы как особый тип согласования инициатив и ответственности; эти идеи важны именно как концептуальные

ориентиры — они позволяют перейти от эпизодических проектов к устойчивым циклам совместной деятельности [15].

Тогда «мы-идентичность» не размывается под внешним давлением, а, напротив, укрепляется через регулярное обновление договорённостей и смыслов [4, с. 36].

Заключение

Проведенный анализ позволил связать в единую логическую конструкцию три уровня обоснования полисубъектной модели педагогического образования в России: методологический (субъектный принцип), собственно концептуальный (полисубъект как особый тип общности) и институционально-нормативный (правовые и программные основания многосубъектного участия).

На методологическом уровне отправной точкой выступает трактовка человека как деятеля, через «внутренние условия» которого преломляются внешние воздействия, что задаёт обязательность активной позиции всех участников образования [11].

В отечественной психологической традиции это развивается в работах К. А. Абульхановой, где личность показана как субъект жизненной стратегии и носитель ответственности за преобразование собственной деятельности. Таким образом, язык научного описания предполагает рассматривать образование не как совокупность объектов воздействия, а как пространство субъектов, обладающих инициативой, способностью к самоорганизации и совместному созданию смысла.

На концептуальном уровне ключевым результатом выступает чёткое разведение «системы субъектов» и, собственно, полисубъекта. В логике И. В. Вачкова «полисубъект» — это не сумма ролей, а целостное динамическое образование, в котором рождается общее смысловое пространство, осознаётся система отношений, и совместная деятельность ориентируется на развитие каждого и всех; движение к этому качеству проходит путь от «совокупности предсубъектов» через промежуточные формы к целостной общности.

Из этой позиции непосредственно следует вывод о принципиальной ограниченности диадной схемы «преподаватель – студент»,

традиционно описывавшей подготовку учителя, и о необходимости перехода к уровню коллективной субъектности, где университет, школы, наставники-практики и иные участники действуют как единый носитель образовательной деятельности.

Механизм становления такой общности теоретически объясняется через отечественную версию синергетического взгляда на развитие сложных социальных систем: противоречия и кризисные состояния выступают не только источниками напряжения, но и «точками роста», переводящими систему на новый уровень упорядочения.

В применении к педагогическому образованию это означает, что различия профессиональных культур университетов и школ, дефициты коммуникации и внешние вызовы – при наличии каналов кооперации и доверия – запускают процессы самоорганизации, гдерабатываются новые формы согласования целей, распределения ролей и совместного действия.

Следовательно, управленческая задача не в устраниении всех противоречий, а в их продуктивной обработке как ресурса развития полисубъектности.

Итоговая позиция такова: в российской научной традиции и в действующих институциональных условиях сложилась внутренняя согласованность между субъектной методологией, концепцией полисубъекта и нормативной логикой многосубъектного участия.

Качественный рост подготовки учителя достигается там, где множественность участников образования превращается в коллективную субъектность с её свойствами – общим смысловым пространством, саморегуляцией, кооперацией и способностью к новациям [5].

Список литературы

1. Абульханова, К. А. (1991). *Стратегия жизни* (299 с.). Москва: Мысль.
2. Афанасьева, О. Ю., Быстрай, Е. Б., Скоробренко, И. А., & Зникина, Л. С. (2023). Полисубъектность образовательного процесса в высшей школе как фактор профессионального становления будущих учителей. *Профессиональное образование в России и за рубежом*,

- 2(50), 46–55. https://doi.org/10.54509/22203036_2023_2_5. EDN: <https://elibrary.ru/BEHVGM>
3. Бондаревская, Е. В., & Кульневич, С. В. (1999). *Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания* (560 с.). Ростов-на-Дону: Учитель. https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_004660517/ (дата обращения: 31.07.2025).
 4. Вачков, И. В. (2014). Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*, 11(2), 36–50. EDN: <https://elibrary.ru/TWHXMB>
 5. Иванова, С. П. (2013). Полисубъектное взаимодействие в социально-педагогической среде как фактор развития профессионально-личностной компетентности учителя. *Вестник Псковского государственного университета. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки*, 3, 161–170. EDN: <https://elibrary.ru/RDKOEL>
 6. Князева, Е. Н., & Курдюмов, С. П. (2005). *Основания синергетики: человек, конструктивность, самоорганизация* (272 с.). Москва: КомКнига. <https://urss.ru/cgi-bin/db.pl?lang=ru&blang=ru&page=Book&id=42732> (дата обращения: 31.07.2025).
 7. Коваленко, В. И. (2004). *Полисубъектное управление развитием образовательной системы (на материале вузов МВД России)* (300 с.). Белгород: Изд-во БелГУ. ISBN: 5-9571-0121-4. EDN: <https://elibrary.ru/QUZEJZ>
 8. Кролевецкая, Е. Н. (2022). Полисубъектное взаимодействие как основа профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе. *Современные научно-实用кые технологии*, 12-2, 347–352. <https://doi.org/10.17513/snt.39483>. EDN: <https://elibrary.ru/SKZPEI>
 9. Кролевецкая, Е. Н. (2022). Полисубъектность личности будущего педагога как психолого-педагогическое явление. *Проблемы современного педагогического образования*, 74-3, 162–165. EDN: <https://elibrary.ru/IAMJTO>
 10. Подшивалкина, В. И., & Бирюкова, М. В. (2014). Полисубъектность как социальный феномен. Праксиологический дискурс. *Социологические исследования*, 4, 13–19. <https://www.socis.isras.ru/index>.

- php?page_id=453&id=5888&jid=&jj= (дата обращения: 31.07.2025). EDN: <https://elibrary.ru/SEIJKP>
11. Рубинштейн, С. Л. (1959). *Принципы и пути развития психологии* (354 с.). Москва: Изд-во Академии наук СССР. https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_rc_4979797/ (дата обращения: 31.07.2025). EDN: <https://elibrary.ru/VXCCQA>
12. Сластенин, В. А., Исаев, И. Ф., & Шиянов, Е. Н. (2013). *Педагогика: учебник для студентов учреждений среднего профессионального образования* (5-е изд., стер.) (496 с.). Москва: Издательский центр «Академия». https://academia-moscow.ru/ftp_share/_books/fragments/fragment_20735.pdf (дата обращения: 31.07.2025).
13. Сластенин, В. А., & Асадуллин, Р. М. (2005). Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности. *Сибирский педагогический журнал*, 5, 3–19. EDN: <https://elibrary.ru/PJIZQL>
14. Фалунина, Е. В. (2019). Психология полисубъектной личности и полисубъектный подход в образовании. *Евразийский союз учёных*, 2(59), 15–16. https://euroasia-science.ru/wp-content/uploads/2019/03/Euroasia_journal_8_part.pdf (дата обращения: 31.07.2025).
15. Шаршов, И. А. (2013). *Биобиблиографическая справка с перечнем научных трудов, включая монографию «Модели взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе»*. <https://www.tsutmb.ru/files/biblio/1/%D0%A8%D0%B0%D1%80%D1%88%D0%BE%D0%B2%20%D0%98%D0%B3%D0%BE%D1%80%D1%8C%20%D0%90%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B5%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%8701.pdf> (дата обращения: 31.07.2025).
16. Шаршов, И. А. (2013). Ведущие тенденции и принципы взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе в условиях модернизации и повышения конкурентоспособности российского высшего образования. *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*, 11(127), 74–84. EDN: <https://elibrary.ru/RSFVFD>
17. Шаршов, И. А., Макарова, Л. Н., & Старцев, М. В. (2013). *Модели взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе: монография* (360 с.). Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина.

- вина. https://www.tsutmb.ru/nayk/nauchnyie_shkoly_i_napravleniya_pedagogicheskie_nauki/problemyi_razvitiya_professionalizma_subektov_obraзовательного_процесса/osnovnyie_publikacii_chlenov_nauchnogo_napravleniya/ (дата обращения: 31.07.2025).
18. Bamrungsin, P., & Khampirat, B. (2022). Improving Professional Skills of Pre-Service Teachers Using Online Training: Applying Work-Integrated Learning Approaches through a Quasi-Experimental Study. *Sustainability*, 14, 4362. <https://doi.org/10.3390/su14074362>. EDN: <https://elibrary.ru/GAELLV>
19. Batagan, L., & Boja, C. (2012). Smart Solutions for Educational Systems — Case Study. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 46, 4834–4838. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.344>
20. Hollins, E., Pozú-Franco, J., & Muñoz-Guevara, L. (2021). Teacher training for the transformation of schools and communities. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Retrieved 2 December 2021. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.775>
21. Mohamadi, Z., & Malekshahi, N. (2018). Designing and validating a potential formative evaluation inventory for teacher competences. *Language Testing in Asia*, 8, Article 6. <https://doi.org/10.1186/s40468>. EDN: <https://elibrary.ru/OMMKMG>
22. Odalen, J., Brommesson, D., Erlingsson, G., Schaffer, J., & Fogelgren, M. (2019). Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 339–353. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1512955>

References

1. Abulkhanova, K. A. (1991). *Life strategy* (299 pp.). Moscow: Mysl'.
2. Afanasyeva, O. Yu., Bystray, E. B., Skorobrenko, I. A., & Znikina, L. S. (2023). Polysubject nature of the educational process in higher education as a factor in the professional development of future teachers. *Professional Education in Russia and Abroad*, 2(50), 46–55. https://doi.org/10.54509/22203036_2023_2_5. EDN: <https://elibrary.ru/BEHVMG>
3. Bondarevskaya, E. V., & Kulnevich, S. V. (1999). *Pedagogy: Personality in humanistic theories and systems of education* (560 pp.).

- Rostov-on-Don: Uchitel'. Retrieved from: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_004660517/ (accessed: 31.07.2025)
- 4. Vachkov, I. V. (2014). Polysubjective interaction in the educational environment. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 11(2), 36–50. EDN: <https://elibrary.ru/TWHXMB>
 - 5. Ivanova, S. P. (2013). Polysubjective interaction in the socio-pedagogical environment as a factor in developing professional and personal competence of teachers. *Bulletin of Pskov State University. Series: Social, Humanitarian and Psychological Sciences*, 3, 161–170. EDN: <https://elibrary.ru/RDKOEL>
 - 6. Knyazeva, E. N., & Kurdyumov, S. P. (2005). *Foundations of synergetics: Human, constructivity, self-organization* (272 pp.). Moscow: KomKniga. Retrieved from: <https://urss.ru/cgi-bin/db.pl?lang=Ru&blang=ru&page=Book&id=42732> (accessed: 31.07.2025)
 - 7. Kovalenko, V. I. (2004). *Polysubjective management of educational system development (on the material of universities of the Ministry of Internal Affairs of Russia)* (300 pp.). Belgorod: BelSU Publishing House. ISBN: 5-9571-0121-4. EDN: <https://elibrary.ru/QUZEJZ>
 - 8. Krolevetskaya, E. N. (2022). Polysubjective interaction as the basis for professional training of future teachers in higher education. *Modern High-Tech Technologies*, 12-2, 347–352. <https://doi.org/10.17513/snt.39483>. EDN: <https://elibrary.ru/SKZPEI>
 - 9. Krolevetskaya, E. N. (2022). Polysubjectivity of a future teacher's personality as a psychological and pedagogical phenomenon. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 74-3, 162–165. EDN: <https://elibrary.ru/IAMJTO>
 - 10. Podshivalskina, V. I., & Biryukova, M. V. (2014). Polysubjectivity as a social phenomenon. Praxiological discourse. *Sociological Research*, 4, 13–19. Retrieved from: https://www.socis.isras.ru/index.php?page_id=453&id=5888&jid=&jj= (accessed: 31.07.2025). EDN: <https://elibrary.ru/SEIJKP>
 - 11. Rubinstein, S. L. (1959). *Principles and ways of psychological development* (354 pp.). Moscow: Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR. Retrieved from: https://rusneb.ru/catalog/000200_000018_rc_4979797/ (accessed: 31.07.2025). EDN: <https://elibrary.ru/VXCCQA>
 - 12. Slastenin, V. A., Isaev, I. F., & Shiyano, E. N. (2013). *Pedagogy: Textbook for students of secondary vocational education institutions* (5th ed.,

- stereotyped) (496 pp.). Moscow: Publishing Center “Academia”. Retrieved from: https://academia-moscow.ru/ftp_share/_books/fragments/fragment_20735.pdf (accessed: 31.07.2025)
13. Slastenin, V. A., & Asadullin, R. M. (2005). Formation of the teacher's personality as a subject of pedagogical activity. *Siberian Pedagogical Journal*, 5, 3–19. EDN: <https://elibrary.ru/PJIZQL>
14. Falunina, E. V. (2019). Psychology of polysubjective personality and polysubjective approach in education. *Eurasian Union of Scientists*, 2(59), 15–16. Retrieved from: https://euroasia-science.ru/wp-content/uploads/2019/03/Euroasia_journal_8_part.pdf (accessed: 31.07.2025)
15. Sharshov, I. A. (2013). Biobibliographical note with a list of scientific works, including the monograph “Models of interaction between subjects of the educational process in higher education”. Retrieved from: <https://www.tsutmb.ru/files/biblio/1/%D0%A8%D0%B0%D1%80%D1%88%D0%BE%D0%B2%20%D0%98%D0%B3%D0%BE%D1%80%D1%8C%20%D0%90%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%81%D0%B5%D0%B5%D0%B2%D0%B8%D1%8701.pdf> (accessed: 31.07.2025)
16. Sharshov, I. A. (2013). Leading trends and principles of interaction between subjects of the educational process in higher education under modernization and increased competitiveness of Russian higher education. *Bulletin of Tambov University. Series: Humanitarian Sciences*, II(127), 74–84. EDN: <https://elibrary.ru/RSFVFD>
17. Sharshov, I. A., Makarova, L. N., & Startsev, M. V. (2013). *Models of interaction between subjects of the educational process in higher education: Monograph* (360 pp.). Tambov: Publishing House of TSU named after G. R. Derzhavin. Retrieved from: https://www.tsutmb.ru/nayk/nauchnyie_shkoly_i_napravleniya/pedagogicheskie_nauki/problemyi_rазвития_professionalizma_subektov_obrazovatelnogo_procze/osnovnye_publikaczii_chlenov_nauchnogo_napravleniya/ (accessed: 31.07.2025)
18. Bamrungsing, P., & Khampirat, B. (2022). Improving professional skills of pre-service teachers using online training: Applying work integrated learning approaches through a quasi experimental study. *Sustainability*, 14, 4362. <https://doi.org/10.3390/su14074362>. EDN: <https://elibrary.ru/GAELLV>

19. Batagan, L., & Boja, C. (2012). Smart solutions for educational systems — Case study. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 46, 4834–4838. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.344>
20. Hollins, E., Pozú-Franco, J., & Muñoz-Guevara, L. (2021). Teacher training for the transformation of schools and communities. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Retrieved 2 December 2021. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.775>
21. Mohamadi, Z., & Malekshahi, N. (2018). Designing and validating a potential formative evaluation inventory for teacher competences. *Language Testing in Asia*, 8, Article 6. <https://doi.org/10.1186/s40468>. EDN: <https://elibrary.ru/OMMKMG>
22. Odalen, J., Brommesson, D., Erlingsson, G., Schaffer, J., & Fogelgren, M. (2019). Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 339–353. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1512955>

ДАННЫЕ ОБ АВТОРЕ

Фоминых Светлана Олеговна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики и физики
Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковlevа
ул. К. Маркса, 38, г. Чебоксары, 428000, Российская Федерация
ermakovaso@rambler.ru

DATA ABOUT THE AUTHOR

Svetlana O. Fominykh, Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor of the Department of Mathematics and Physics
I. Yakovlev CHSPU
38, K. Marks Str., Cheboksary, 428000, Russian Federation
ermakovaso@rambler.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8679-8687>

Поступила 24.08.2025

Received 24.08.2025

После рецензирования 01.09.2025

Revised 01.09.2025

Принята 06.09.2025

Accepted 06.09.2025