

ЦЕННОСТНЫЕ ДОМИНАНТЫ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГА В МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯХ ПРОЕКТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЭКОСИСТЕМ

Дудышева Е. В. ORCID ID 0000-0003-4364-8344

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Алтайский государственный педагогический университет»,
Барнаул, Российская Федерация, e-mail: dudysheva@yandex.ru*

Статья посвящена сохранению профессиональной позиции педагога при расширении его функционала в междисциплинарных взаимодействиях проектных образовательных экосистем. Такое расширение создает риск ослабления ценностно-смыслового ядра педагогической деятельности и требует согласования разнородных профессиональных языков. Цель исследования – уточнить содержание ценностно-смысловой, дидактической и деятельностной доминант позиции педагога и выявить различия в оценках профессиональных ролей будущими учителями и инженерами. В поисковом сравнительном исследовании участвовали 92 студента двух вузов. Оценивая деятельность учителя и инженера в проектах школьников, респонденты опирались на обобщенный опыт обязательной проектной подготовки, полученный в период недавнего обучения в профильной школе. Использованы два взаимосвязанных опросника с зеркально сформулированными пунктами; каждый включал 10 утверждений, оцениваемых по 5-балльной шкале Лайкерта. Данные обработаны методами описательной статистики; различие по ключевому для исследования утверждению проверено с помощью критерия Манна – Уитни. Все группы положительно оценили междисциплинарное и распределенное проектное взаимодействие. Будущие инженеры сдержаннее оценили возможность проведения инженером проектов со школьниками без участия педагога. Будущие учителя отнеслись к этой возможности более положительно. Полученные данные свидетельствуют о недостаточной рефлексивной выраженности педагогической позиции, прежде всего ее дидактической составляющей. Сделан вывод о необходимости целенаправленно формировать у будущего педагога способность сохранять ответственность за образовательный результат в полипрофессиональной команде, сочетая ее с готовностью к обучению и межпрофессиональному взаимодействию.

Ключевые слова: полипрофессионализация, позиция педагога, доминанты, распределенность, наставничество, междисциплинарность, образовательная экосистема, граничные объекты.

VALUE DOMINANTS OF THE TEACHER'S POSITION IN INTERDISCIPLINARY INTERACTIONS OF PROJECT-BASED EDUCATIONAL ECOSYSTEMS

Dudysheva E. V. ORCID: 0000-0003-4364-8344

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
“Altai State Pedagogical University”,
Barnaul, Russian Federation; e-mail: dudysheva@yandex.ru*

The article examines how teachers preserve their professional position as their functional range expands in interdisciplinary interactions within project-based educational ecosystems. Such expansion creates a risk of weakening the value-semantic core of pedagogical activity and requires the coordination of different professional languages. The study aims to clarify the value-semantic, didactic, and activity-related dominants of the teacher's position and to identify differences in prospective teachers' and engineers' assessments of professional roles. The exploratory comparative study involved 92 students from two universities. When assessing the work of teachers and engineers in school projects, respondents drew on their recent experience of compulsory project-based learning in profile-oriented secondary education. Two linked questionnaires with mirrored items were used, each containing ten statements rated on a five-point Likert scale. The data were processed using descriptive statistics, and the difference on the item central to the study was tested with the Mann–Whitney test. All groups positively assessed interdisciplinary and distributed project interaction. Prospective engineers were more cautious about engineers conducting projects with school students without a teacher. Prospective teachers evaluated this possibility more positively. The findings indicate insufficient reflective articulation of the pedagogical position, primarily its didactic component. The study concludes that teacher education should purposefully develop future teachers' ability to retain responsibility for educational outcomes in a polyprofessional team while remaining ready for learning and interprofessional interaction.

Keywords: polyprofessionalization, teacher's position, dominants, distribution, mentoring, interdisciplinarity, educational ecosystem, boundary objects.

Введение

Развитие непрерывного педагогического образования все в большей степени связывается с выходом подготовки и профессионального становления педагога за пределы отдельной образовательной организации в открытое пространство сетевого взаимодействия вузов, школ и регионального социокультурного окружения. Для описания такого пространства используется понятие образовательной экосистемы, заимствованное из экологии и получившее распространение в исследованиях управления образованием и цифровой трансформации обучения [1; 2]. В общенаучном понимании экосистема трактуется как многомерное понятие, в котором соединяются сам концепт, метафора его употребления и множество моделей, а валидность использования связывается с необходимостью для каждого контекста определять подходящие состав, границы и связи системы [2].

Для педагогики перенос данного понятия унаследовал многослойность и разноплановость. Образовательная экосистема понимается как организационная парадигма непрерывного образования «на протяжении всей жизни», как динамически эволюционирующая и саморегулирующаяся открытая сеть образовательных пространств, а также с иных позиций [1; 3]. Образовательная среда, характеризуясь как экосистема, описывается через свойства адаптивности, сетевой структуризации и коэволюции среды и ее субъектов [4]. В частности, региональные педагогические вузы обладают развитой инфраструктурой и ресурсными возможностями для проектирования подобных экосистем, координирующих взаимодействие нескольких социально-профессиональных групп [5]. Связность экосистемы обеспечивается совместной деятельностью, прежде всего проектной, в которой распределяются роли, ответственность, ресурсы и процедуры согласования; распределенность выступает при этом организационным принципом, а ее ведущей формой становится распределенное проектное обучение педагогических команд [6]. Организация совместной сетевой деятельности обучающихся в цифровой, а также гибридной среде подтверждает продуктивность такой формы и на уровне школьного обучения [7].

Отметим, что территориальная или цифровая рассредоточенность участников сама по себе не порождает профессионального развития педагога, а, наоборот, может препятствовать. Проектная образовательная экосистема становится средством расширения профессиональных границ только тогда, когда в совместную деятельность вводится профессиональный ресурс иной области, то есть возникает ситуация пересечения профессиональной границы. Медиаторами выступают совместно конструируемые граничные объекты, которые позволяют согласовывать разные профессиональные языки и переводить содержание одной

профессиональной области в смысле другой [8; 9]. В междисциплинарных проектах школьников подобное пересечение возникает при интеграции педагогической и профильной, например инженерно-технологической, деятельности, что приводит к идее полипрофессионализации.

Под полипрофессионализацией непрерывного педагогического образования в статье понимается управляемое расширение педагогического функционала, при котором педагог осваивает новые виды, роли и способы деятельности, но сохраняет ценностно-смысловое ядро своей профессии. Основанием такого понимания служит трактовка профессионализации как процесса включения субъекта в сферу профессионального труда, освоения и применения его опыта и возможностей. В социально-философском анализе В. А. Цвыка профессионализация раскрывается в педагогическом, деятельностном, стратификационном и социально-экономическом аспектах, а одним из требований современности становится расширение предметного поля профессиональной деятельности и способность реализовывать творческий потенциал в смежных областях [10]. Полипрофессионализация подготовки рассматривается как расширение функционально-ролевого спектра при удержании ведущей педагогической роли, которое соответствует культурно-педагогическим традициям отечественной науки [11]. Существенно, что сохранение педагогической роли отличает полипрофессионализацию от простого приращения квалификаций и удерживает педагога от риска депрофессионализации при быстром обновлении содержания образования, цифровых средств обучения и требований к проектной междисциплинарной деятельности.

Устойчивость ценностного ядра при расширении педагогического функционала связывается с доминантой поведения в понимании А. А. Ухтомского [12, с. 117]. Интерпретируемая с профессионально-педагогических позиций доминанта понимается как устойчивая ценностно-смысловая направленность субъекта педагогической деятельности, организующая его действие и коммуникацию при переходе между контекстами распределенной работы. Данная трактовка позволяет рассматривать доминанту в качестве того, что удерживает единство педагогического действия, когда деятельность рассредоточена между разными участниками, площадками, физическими и цифровыми средами.

Ценностная природа педагогической деятельности имеет прочную базу в отечественных исследованиях педагогической аксиологии. С. И. Маслов и Т. А. Маслова показывают, что аксиологический подход выступает связующим звеном между познавательным и практическим отношением к педагогике, а система педагогических ценностей образует ядро профессиональной деятельности учителя, определяющее устойчивость его профессиональной позиции [13]. Данное направление получает развитие и в современных исследованиях, где ценностно-смысловые основания определяют характер

реализации способов педагогической деятельности и задают перспективу их актуализации в условиях постоянного обновления профессиональной деятельности [14]. Существенно, что ценности педагога не остаются внешним нормативным перечнем: аккумулируя общественно-педагогические и профессионально-групповые ценности, педагог выстраивает собственную личностную систему ценностей как часть профессионального потенциала, которая актуализируется в его действиях и коммуникациях.

С опорой на упомянутые работы понятие доминанты применяется к полипрофессионализации с различением трех взаимосвязанных классов. Ценностно-смысловые доминанты образуют ядро педагогической профессии и выражают ориентацию педагога на развитие обучающегося, на удержание образовательной цели при изменении внешних условий и на ответственность за результат совместной деятельности. Дидактические доминанты связаны с организацией обучения и проявляются в способности педагога переводить предметное или профильное содержание в образовательную форму, соразмерную познавательным особенностям обучающихся. Деятельностные доминанты характеризуют субъектов образовательного процесса в совместной деятельности и выражают устойчивую направленность действия при распределении ролей и функций. Различение этих классов не вводит новые структурные компоненты профессионального потенциала педагога, а раскрывает аксиологические проявления уже зафиксированных компонентов. Их согласованное сохранение при расширении функционала обеспечивает профессиональную идентичность педагога в условиях полипрофессионализации и одновременно задает критерий, по которому можно отличить продуктивное расширение функционала от размывания педагогической позиции. Такое понимание согласуется с широко принятым в педагогике мнением, что личность учителя определяется не суммой освоенных приемов, а устойчивой профессионально-педагогической направленностью, которая придает связность разным сторонам его деятельности. В ситуации полипрофессионализации именно направленность, а не набор разнообразных современных технологий задает границу, отделяющую расширение педагогической деятельности от замены деятельностью иной профессии.

Сохранение доминант при обновлении педагогической деятельности предполагает особый способ субъектного отношения педагога к собственному профессиональному изменению, обозначаемый как позиция обучающегося профессионала. В контексте непрерывного образования позиция профессионала понимается в статье как устойчивая, но динамическая система интеллектуальных, волевых и эмоционально-оценочных отношений специалиста к конструированию собственной траектории развития, выражающаяся в способности трансформировать внешние вызовы во внутренние стимулы для обновления навыков и компетенций на протяжении трудовой жизнедеятельности. Поэтому позиция

обучающегося профессионала не сводится к временной учебной роли: она задает способ субъектного отношения педагога к изменению профессиональной деятельности и к включенности в полипрофессиональное взаимодействие. Для настоящего исследования ценна идея открытого профессионализма С. И. Поздеевой, согласно которой развитие педагога связано не столько с выполнением инструкций, сколько с участием в образовательных инновациях и постоянным изменением собственных подходов в ответ на запросы времени, с многогранностью ролей в совместной деятельности учителя и обучающихся [15]. Подготовка будущего учителя рассматривается как начальный этап непрерывной профессионализации. В основу позиции обучающегося профессионала можно положить готовность к профессиональному взаимодействию, а в его процессе – к обучению и саморазвитию для освоения внешних систем с изменением языка коммуникации при преодолении кризисов неопределенности и профессиональной фрагментации.

Проектная образовательная экосистема как компонент педагогических систем полипрофессионализации способна задавать единое и организованное пространство взаимодействия профессий, где распределенное проектное обучение обеспечивает форму совместного действия, педагогические доминанты выступают условием сохранения педагогического смысла этого действия, а позиция обучающегося профессионала описывает субъектную готовность педагога входить в межпрофессиональное взаимодействие, не утрачивая собственной профессиональной определенности. Проблема исследования связана с риском ослабления педагогической позиции при включении профильного специалиста в междисциплинарные проекты школьников.

Цель исследования – уточнить содержание ценностно-смысловой, дидактической и деятельностной доминант позиции педагога в междисциплинарной проектной экосистеме и выявить различия в оценках профессиональных ролей будущими учителями и инженерами.

Материал и методы исследования

Исследование проведено в формате поискового сравнительного опроса на базе Алтайского государственного педагогического университета и Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета (Сибстрин) в 2024–2025 учебном году; в нем участвовали 92 студента. При ответах они опирались на обобщенный опыт проектной деятельности, полученный в период недавнего обучения в школе. Выполнение проектов в последние годы является частью школьной подготовки, поэтому рассматриваемая модель проектной работы не являлась новой для респондентов. Исследовательский вопрос состоял в выявлении относительных межгрупповых различий в оценках роли педагога и профильного специалиста, а также полезности междисциплинарного проектного взаимодействия для профессионально-личностного развития, профессиональной

мобильности, исследовательской работы школьников и их профессионального самоопределения. Опрос проводился в четырех академических группах: двух группах будущих инженеров и двух группах будущих учителей. При обработке данных ответы были распределены по трем аналитическим группам. В первую вошли будущие инженеры из двух академических групп, оценивавшие деятельность инженера в школьных проектах (59 корректно заполненных анкет); во вторую – будущие учителя одной академической группы, оценивавшие деятельность инженера (15 респондентов); в третью – будущие учителя другой академической группы, оценивавшие деятельность учителя в соответствующих проектных ситуациях (18 респондентов). Первые две аналитические группы создавали сравнительный контекст для анализа позиции педагога: представители разных направлений подготовки оценивали деятельность инженера. Ответы двух групп будущих учителей одного учебного потока отражали оценки деятельности инженера и учителя в зеркальных проектных ситуациях.

Источниками данных выступили два авторских взаимосвязанных опросника: «Деятельность инженера в учебных проектах школьников» и «Деятельность учителя в учебных проектах школьников». Вторая форма была построена зеркально по отношению к первой: каждому пункту об оценке деятельности профильного специалиста (инженера) соответствовал пункт об оценке деятельности педагога в междисциплинарных проектах школьников. Каждый опросник включал 10 утверждений, оцениваемых по 5-балльной шкале Лайкерта. Утверждения отражали профессионально-личностное развитие и мобильность, взаимное наставничество, участие в распределенных проектах, результативность исследовательской и профориентационной работы со школьниками. Зеркальная конструкция опросников позволяла сопоставить, как одна и та же проектная ситуация оценивается с позиции профильного специалиста и с позиции педагога, и тем самым выявить общий уровень принятия распределенного проектного взаимодействия и различия в понимании профессиональных ролей его участников. Для каждого утверждения определялись частоты ответов и среднее значение. Различие между первыми двумя аналитическими группами в оценке возможности проведения инженером проектов со школьниками без участия педагога проверялось критерием Манна – Уитни.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты по отдельным утверждениям представлены в таблице, составленной по данным авторского опроса. В пунктах 7 и 9 зеркальные формулировки отражали различие профессиональных ролей: в опроснике о деятельности инженера речь шла о работе без участия педагога, в опроснике о деятельности учителя – о совместной работе с другими учителями. Пункты 8 и 10 были посвящены распределенным межпрофессиональным проектам.

Округленные средние значения (М) по 10 утверждениям в трех группах респондентов составили соответственно 4,24; 4,23 и 4,44 балла по 5-балльной шкале, что свидетельствует о выраженной положительной оценке междисциплинарного и распределенного проектного взаимодействия. Будущие специалисты считают такие проекты условием профессионально-личностного развития, расширения мобильности, а также практически значимыми для организации исследовательской и профориентационной работы со школьниками. Для цели исследования особое значение имели различия в оценке профессиональных ролей педагога и профильного специалиста.

Средние оценки утверждений в трех группах респондентов

№	Содержание утверждения (сокращенно)	Инженеры: инженер	Учителя: инженер	Учителя: учитель
1	Профессионально-личностное развитие в междисциплинарных проектах	4,39	4,57	4,33
2	Профессиональная мобильность в междисциплинарных проектах	4,20	3,93	4,44
3	Развитие и профессиональная мобильность во взаимном и обратном наставничестве со специалистами других профессий	4,69	4,27	4,00
4	Развитие во взаимном и обратном наставничестве со студентами вузов	4,32	4,07	4,41
5	Развитие в распределенных проектах с другими специалистами	4,32	4,27	4,41
6	Профессиональная мобильность в распределенных проектах	4,14	3,93	4,50
7	Результативность исследовательской работы школьников: инженер без участия педагогов; учитель с другими учителями	3,76	4,43	4,65
8	Результативность исследовательской работы школьников в распределенных проектах с участием учителей и специалистов	4,31	4,07	4,50
9	Результативность профориентации школьников: инженер без участия педагогов; учитель с другими учителями	4,10	4,36	4,56
10	Результативность профориентации школьников в распределенных проектах с участием учителей и профильных специалистов	4,19	4,43	4,59

Примечание: составлена автором на основе полученных данных в ходе исследования

В оценках первых двух групп респондентов выявлено различие по утверждению о результативности исследовательской работы школьников в проектах, проводимых инженером без участия педагога: $M = 3,76$ у будущих инженеров и $M = 4,43$ у будущих учителей; различие статистически значимо по критерию Манна – Уитни ($U = 252,0$; $p = 0,019$). Будущие

инженеры выше оценили распределенный проект с участием педагогов и профильных специалистов ($M = 4,31$). В группе будущих учителей выше получила оценку самостоятельная работа инженера ($M = 4,43$, при $M = 4,07$ для распределенной команды). Таким образом, будущие учителя в большей степени связывают результативность исследовательской работы школьников с предметно-профессиональной экспертизой инженера. Будущие инженеры высоко оценили взаимное и обратное наставничество со специалистами различных профессий ($M = 4,69$), причем 42 из 59 респондентов выбрали вариант 5 баллов («полностью согласен»). В совокупности с более сдержанной оценкой проектов без участия педагога это показывает, что студенты-инженеры воспринимают педагога как полноценного участника совместно-распределенной деятельности, обеспечивающего перевод профессионального содержания в образовательную ситуацию, учет возрастных и дидактических особенностей школьников и смысловую организацию проектного результата. В группе будущих учителей, оценивавших деятельность инженера, высокий уровень поддержки получили утверждения о пользе участия инженера в педагогических проектах для его профессионально-личностного развития ($M = 4,57$) и о профориентации в распределенных проектах ($M = 4,43$). Ниже была оценена польза распределенных проектов с педагогами для мобильности инженера ($M = 3,93$).

При оценивании деятельности учителя самые высокие значения получили утверждения о совместной работе со школьниками. Наименьшее среднее отмечено для взаимного и обратного наставничества со специалистами непедагогических профессий ($M = 4,00$). Эти результаты соотносятся с выделенными доминантами педагогической позиции. Ответственность за перевод профильного содержания в образовательную форму отражает дидактическую доминанту; готовность к межпрофессиональному наставничеству – ценностно-смысловую; положительная оценка распределенных проектов – деятельностную. Согласованию профессиональных языков служат граничные объекты: проектное задание, общие критерии результата, цифровая среда коммуникации, модели, схемы, учебные и технические продукты. Полученные данные показывают, что в подготовке будущего педагога следует уделять больше внимания дидактической и ценностно-смысловой определенности его профессиональной позиции. Будущие учителя принимают саму идею полипрофессиональной проектной команды, но осторожнее относятся к ситуации личного межпрофессионального наставничества и необходимости занимать позицию обучающегося по отношению к специалисту иной профессии в проектной работе со школьниками.

Заключение

Позиция педагога в проектной образовательной экосистеме обеспечивает перевод профильного содержания в образовательный результат и выходит за пределы организационного сопровождения. Проведенное исследование показывает, что будущие

учителя и инженеры положительно оценивают междисциплинарное и распределенное проектное взаимодействие, однако по-разному понимают границы роли профильного специалиста. Будущие инженеры осторожнее относятся к проведению школьных проектов без педагогического сопровождения, а будущие учителя чаще допускают почти самостоятельную работу инженера. Выявленное различие свидетельствует о недостаточной рефлексивной выраженности педагогической позиции, прежде всего ее дидактической составляющей. Распределенная проектная деятельность способствует расширению педагогического функционала, если педагог сохраняет образовательную цель, согласует профессиональные языки посредством граничных объектов, удерживает ответственность за результат и сочетает ее с позицией обучающегося профессионала.

Перспективы исследования связана с расширением эмпирической базы и оценкой результативности технологий распределенного проектного обучения в формате кейс-стади, а также выявлением условий их продуктивного включения в педагогические системы.

Список литературы

1. Махновец С. Н., Попова О. А. Новая экосистема образования как системообразующий вектор качества жизни // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2017. № 4. С. 141–149. URL: <https://journal.tversu.ru/index.php/psychology/article/view/2186> (дата обращения: 02.08.2026). EDN: ZITMND.
2. Вайндорф-Сысоева М. Е., Субочева М. Л. Образовательная экосистема: терминологический аспект // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2021. № 4 (44). С. 5–11. URL: <https://www.prof-obr42.ru/Archives/4%2844%292021.pdf> (дата обращения: 02.08.2026). DOI: 10.54509/22203036_2021_4_5.
3. Куклина Л. В., Куклин С. Я. Теоретические основы исследования экосистемного подхода к управлению образовательной деятельностью // Современное педагогическое образование. 2021. № 8. С. 27–33. EDN: NYHTUN.
4. Фоминых Н. Ю., Койкова Э. И., Бубенчикова А. В. Образовательная среда как экосистема // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 3 (88). С. 292–294. DOI: 10.24412/1991-5497-2021-388-292-294.
5. Дудышева Е. В., Мокрецова Л. А. Построение образовательной экосистемы инноваций в региональном педагогическом университете в условиях цифровизации // Преподаватель XXI век. 2021. № 3–1. С. 21–33. URL: <http://prepodavatel-xxi.ru/sites/default/files/2133.pdf> (дата обращения: 05.08.2026). DOI: 10.31862/2073-9613-2021-3-21-33.

6. Дудышева Е. В., Манузина Е. Б. Сетевая организация непрерывной профессионализации педагогов на основе системы межрегионального дополнительного образования // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2024. Т. 13. № 3. С. 60–67. URL: <https://naukaru.ru/temp/82605d49f5637bb0e0c1a7fd6beb2060.pdf> (дата обращения: 02.08.2026). DOI: 10.12737/2306-1731-2024-13-3-60-67.
7. Круподёрова К. Р., Толегов М. Б. Организация совместной сетевой деятельности обучающихся в предметной цифровой среде обучения информатике // Педагогический вестник. 2024. № 35. С. 31–33. EDN: GZFIYW.
8. Веряев А. А., Дудышева Е. В. Граничные объекты как фактор медиации и переноса смыслов образовательных хронотопов в социально-экологическом воспитании // Преподаватель XXI век. 2025. № 4–1. С. 46–61. URL: <https://prepodavatel-xxi.ru/node/114> (дата обращения: 02.08.2026). DOI: 10.31862/2073-9613-2025-4-46-61.
9. Akkerman S. F., Bakker A. Boundary crossing and boundary objects // Review of Educational Research. 2011. Vol. 81. Is. 2. P. 132–169. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654311404435> (дата обращения: 02.08.2026). DOI: 10.3102/0034654311404435.
10. Цвык В. А. Профессионализация как социальный процесс // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2003. № 4–5. С. 258–269. URL: <https://repository.rudn.ru/ru/records/article/record/113607/> (дата обращения: 02.08.2026). EDN: FMEQTB.
11. Усольцева И. В. Полипрофессионализм как культурно-педагогическая традиция отечественного образования // Журнал педагогических исследований. 2018. Т. 3. № 6. С. 17–25. URL: <https://naukaru.ru/ru/nauka/article/24496/view> (дата обращения: 02.08.2026). EDN: INGFVN.
12. Ухтомский А. А. Доминанта. СПб.: Питер, 2002. 448 с. ISBN 5-318-00067-3.
13. Маслов С. И., Маслова Т. А. Аксиологический подход в педагогике // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2013. № 3–2. С. 202–212. URL: https://tidings.tsu.tula.ru/tidings/pdf/web/file/tsu_izv_humanities_2013_03_part_2.pdf (дата обращения: 02.08.2026). EDN: RVMCKR.
14. Маликова М. Г. Аксиологический подход в педагогике: современность и перспективы // Hominum. 2022. № 2. С. 47–56. EDN: RMYHZQ.
15. Поздеева С. И. Разработка концепции открытого профессионализма педагога как исследовательская задача // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. Вып. 1 (166). С. 88–90. URL:

<https://vestnik.tspu.ru/archive.html?issue=1&year=2016> (дата обращения: 02.08.2026). EDN: VHLTWT.

Конфликт интересов: Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest: The author declares that there is no conflict of interest.

Финансирование: Исследование выполнено без внешнего финансирования.

Financing: The research was performed without external funding.