



Научно-исследовательский журнал «Педагогическое образование» / *Pedagogical Education*

<https://po-journal.ru>

2025, Том 6, № 11 / 2025, Vol. 6, Iss. 11 <https://po-journal.ru/archives/category/publications>

Научная статья / Original article

Шифр научной специальности: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

УДК 37.013

Подходы к допрофессиональной педагогической подготовке

¹ Пономарева О.С.,

¹ АО «Издательство «Просвещение»

Аннотация: статья посвящена исследованию методологических подходов к организации допрофессиональной педагогической подготовки (ДПП) школьников как базового элемента системы непрерывного педагогического образования. Автор анализирует актуальные проблемы в данной сфере, включая отсутствие единой терминологии и нормативной базы, дефицит квалифицированных кадров, слабую преемственность с программами вузов и недостаточное использование цифровых ресурсов. В работе проводится сравнительный анализ различных научных позиций относительно сущности, целей и принципов ДПП, представленных в трудах отечественных исследователей. На основе системного и интегративно-вариативного подходов выявляются и группируются ключевые методологические ориентиры проектирования ДПП: характеризующие развивающую образовательную среду, определяющие позицию обучающегося и задающие целевые результативные ориентиры. Особое внимание уделяется персонализированному подходу, интегрирующему все эти компоненты. Делается вывод о том, что эффективность ДПП напрямую зависит от решения проблем выработки единых подходов к проектированию всех ее компонентов.

Ключевые слова: допрофессиональная педагогическая подготовка, педагогические классы, непрерывное педагогическое образование, методологические подходы, персонализированный подход, профессиональное самоопределение

Для цитирования: Пономарева О.С. Подходы к допрофессиональной педагогической подготовке // Педагогическое образование. 2025. Том 6. № 11. С. 78 – 83.

Поступила в редакцию: 13 августа 2025 г.; Одобрена после рецензирования: 12 сентября 2025 г.; Принята к публикации: 27 октября 2025 г.

Approaches to pre-professional pedagogical training

¹ Ponomareva O.S.,

¹ Prosveshcheniye Publishing House

Abstract: the article is devoted to the study of methodological approaches to the organization of pre-professional pedagogical training (PPT) of schoolchildren as a basic element of the system of continuous pedagogical education. The author analyzes current problems in this area, including the lack of unified terminology and regulatory framework, a shortage of qualified personnel, weak continuity with university programs, and insufficient use of digital resources. The work provides a comparative analysis of various scientific positions regarding the essence, goals, and principles of PPT, presented in the works of domestic researchers. Based on systemic and integrative-variative approaches, key methodological guidelines for designing PPT are identified and grouped: those characterizing the developing educational environment, defining the student's position, and setting target performance guidelines. Special attention is paid to the personalized approach, which integrates all these components. It is concluded that the effectiveness of PPT directly depends on solving the problems of developing unified approaches to the design of all its components.

Keywords: pre-professional pedagogical training, pedagogical classes, continuous pedagogical education, methodological approaches, personalized approach, professional self-determination

For citation: Ponomareva O.S. Approaches to pre-professional pedagogical training. Pedagogical Education. 2025. 6 (11). P. 78 – 83.

The article was submitted: August 13, 2025; Approved after reviewing: September 12, 2025; Accepted for publication: October 27, 2025.

Введение

Допрофессиональная подготовка школьников, ориентирующая их на педагогическую профессию, может рассматриваться как одна из базовых составляющих в системе непрерывного педагогического образования. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года (далее – Концепция) определяет в качестве задачи внедрение системы мер по выявлению, отбору и сопровождению педагогически одаренной молодежи. Это предусматривает развитие во всех регионах Российской Федерации сети психолого-педагогических классов и групп психолого-педагогической направленности, а также проектирование программ профессиональной ориентации и предпрофессионального развития будущих педагогов [7]. Предпрофильная подготовка, интегрированная в систему педагогического образования, не только позволяет обеспечить формирование у старшеклассников мотивационной базы на овладение педагогической профессией, но и будет способствовать формированию у них необходимых для ее освоения в профильном вузе или колледже качеств. Целесообразность создания специальных условий для работы с будущими педагогами на допрофессиональном этапе отмечается как в работах классиков педагогической науки (А.В. Дистервег, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко), так и в исследованиях Г.В. Ахмеджановой, Л.В. Байбординой, В.Л. Бенина, Е.В. Булгаковой, О.М. Гавриловой, И.В. Гордиенко, Э.В. Мухамедовой, В.И. Ревякиной, Г.И. Скударевой, В.Б. Успенского, А.П. Чернявской, Г.Н. Чупахиной, А.К. Шленева, и др.

Однако, следует отметить, что несмотря на особое внимание к работе с будущими педагогами в профессиональном педагогическом сообществе и наличие достаточно разнообразных исследований данной проблемы, некоторые ее аспекты недостаточно разработаны, что затрудняет в определенной мере формирование эффективной системы допрофессиональной педагогической подготовки. К наиболее актуальным можно отнести:

- недостаточную проработанность единой нормативной базы и унифицированных нормативных требований, начиная от разнообразия терминов, определяющих первый этап непрерывной педагогической подготовки (допрофессиональная педагогическая подготовка, предпрофессиональная педагогическая подготовка, предпрофильная педагогическая подготовка, допрофессиональное педагогическое образование), заканчивая многообразием подходов к определению содержания программ работы со школьниками, ориентированными на педагогическую профессию;

- определенный дефицит кадров, готовых продуктивно работать в педагогических классах и группах психолого-педагогической направленности, отсутствие мотивации у учителей, реализующих программы допрофессиональной педагогической подготовки на развитие необходимых для эффективной работы с педагогически одаренными школьниками компетенций;

- слабая преемственность программ и содержания допрофессиональной подготовки будущих педагогов с основными профессиональными образовательными программами педагогических вузов и колледжей в целевом, содержательном, технологическом и результативном компонентах;

- сложности с реализацией потенциала цифровизации в подготовке школьников к освоению педагогической профессии, как в части использования цифровых ресурсов в разработке учебно-методического сопровождения, так и для решения задач индивидуализации и персонификации образовательного процесса в педагогических и психолого-педагогических классах;

- отсутствие системы оценки эффективности процесса допрофессиональной педагогической подготовки и результатов формирования у обучающихся значимых для освоения педагогической профессии качеств.

По нашему мнению, обозначенные выше проблемы в значительной мере обусловлены разнообразием подходов к организации допрофессиональной подготовки будущих педагогов в педагогической науке и практике, что, с одной стороны, безусловно, обеспечивает ее вариативность, но, с другой – отсутствие инвариантной составляющей нарушает целостность и непротиворечивость процесса формирования у школьников, проявляющих интерес к педагогической профессии, значимых для ее освоения качеств. В связи с этим, одной из задач нашего исследования стало выявление общих подходов к допрофессиональной педа-

педагогической подготовке, это позволит реализовать поставленную нами цель, связанную с обоснованием педагогических условий эффективности организации данного процесса.

Материалы и методы исследований

В рамках нашего исследования проводился сравнительный анализ представленных в научно-педагогической литературе идей и подходов к работе с педагогически одаренными школьниками на допрофессиональном этапе, анализ и обобщение опыта образовательных организаций по реализации программ допрофессиональной педагогической подготовки, контент-анализ документов и материалов, отражающих ее содержание и результаты. Проблема рассматривалась нами с точки зрения следующих подходов:

- системный подход (В.П. Беспалько, Т.А. Ильина, Н.В. Кузьмина, М.М. Поташник, Г.П. Щедровицкий и др.) обеспечивает рассмотрение допрофессиональной педагогической подготовки, с одной стороны, как системы, ориентированной на решение определенных целей и задач, с другой, подсистемы в системе непрерывного педагогического образования;

- интегративно-вариативный подход (А.Г. Асмолов, А.Я. Данилюк, А.В. Золотарева, А.М. Цикульников и др.), определяющий целесообразность выделения в системе работы с педагогически одаренными школьниками инвариантной, обеспечивающей ее целостность и непротиворечивость, и вариативной, направленной на создание условий для индивидуализации и персонификации, составляющих.

Результаты и обсуждения

Представленный в исследовании И.И. Аверьяновой, А.С. Пончатовой, Т.И. Шукшиной историко-педагогический анализ подходов к педагогической подготовке школьников свидетельствует, что наиболее распространенной формой работы с будущими педагогами являются педагогические классы, создаваемые на базе образовательных организаций разного уровня (Смольный институт, Институты Народного Образования, школы, учреждения среднего профессионального и высшего образования), также использовался ресурс факультативных курсов в школах и факультетов допрофессиональной подготовки школьников в вузах, отделений по подготовке вожатых и воспитателей в учебно-производственных комбинатах. Соглашаясь с В.И. Ревякиной, авторы отмечают, что в российской системе образования на современном этапе наблюдается переориентация педагогических классов с решения чисто профориентационных задач на довузовскую подготовку будущих педагогов [1].

Работа с педагогически одаренными школьниками в терминологическом аспекте определяется с разных точек зрения. Так, Г.И. Скударева и В.Л. Бенин считают целесообразным использовать термин «допрофессиональное педагогическое образование», определяя его как самостоятельную педагогическую структуру и «системный компонент непрерывного педагогического образования; допрофессиональный этап в целостной системе непрерывного педагогического образования»; допрофессиональную стадию професионализации [11, с. 37]. Представители Ярославской научной школы (Л.В. Байгородова, В.Б. Успенский) используют термин «допрофессиональная педагогическая подготовка», рассматривая ее как «образовательную систему, содержательная и процессуальная стороны которой направлены на формирование педагогической культуры учащихся, ориентацию их на профессии сферы образования и развитие педагогически значимых качеств» [3, с. 9-10]. А.Н. Козловский, определенным образом расширяет обозначенную трактовку и определяет данное понятие как «педагогическую систему, в которой формируется комплекс результатов на уровне ученика, педагога, родителей, школы в целом, обеспечивается преемственность данных результатов с другими уровнями образования, обладающую перспективами, связанными с педагогизацией общественных отношений, что характеризует ее как самостоятельное явление, социокультурный феномен и этап непрерывного педагогического образования» [6, с. 94]. Т.Н. Петрова, С.Н. Дмитриева, Т.Е. Евдокарова, рассматривая процесс профессионально-личностного становления будущего педагога, говорят о его предпрофессиональной подготовке (с 8 по 11 класс), предусматривающей «формирование потребностей в получении первоначальных знаний о педагогике и психологии, в развитии умений творчески подходить к решению любых вопросов, принимать участие в различных профессионально-значимых мероприятиях, научно-исследовательской деятельности» [10, с. 71]. По нашему мнению, обозначенные выше понятия, характеризующие процесс выявления и сопровождения педагогически одаренных школьников, объединяет трактовка его как системного явления, ориентированного на подготовку будущих педагогов на допрофессиональном этапе, результатом которой будет формирование у обучающихся качеств, значимых для освоения педагогической профессии. Вместе с тем следует отметить, что данные авторы определяют процесс подготовки будущих педагогов на допрофессиональном этапе в широком (допрофессиональное педагогическое образование) и узком смысле (предпрофессиональная подготовка). Мы отмечаем,

что термин «допрофессиональная педагогическая подготовка» (далее – ДПП) наиболее оптимален для определения первого этапа непрерывной подготовки педагогических кадров, так как наиболее точно отражает его сущность и целевые ориентиры.

Целевой компонент допрофессионального этапа подготовки будущих педагогов представлен в исследованиях достаточно вариативно. Л.В. Байбординова выделяет три основные цели ДПП: «...формирование ценностно-смысовых ориентиров, социальной компетентности у молодого поколения, способного проявлять лидерские качества в преобразовании окружающего мира; формирование готовности обучающихся к профессиональному самоопределению на социально-педагогические профессии; развитие у обучающихся потребности в саморазвитии, способности к самопознанию, самооцениванию, самообразованию и самовоспитанию» [4, с. 16]. Г.И. Скударева и В.Л. Бенин определяющей целью допрофессионального педагогического образования выделяют «создание благоприятных условий для развития личности старшеклассника на допрофессиональном этапе непрерывного педагогического образования» [11, с. 35]. Рассматривая ДПП как систему, В.В. Белкина и Е.А. Цикульникова предлагают в качестве основополагающей идеи ее реализации «представление о том, что личность ребенка приобретает черты профессионально-педагогической субъектности и готовности к профессионально-педагогическому самоопределению тогда, когда она включена в систему реальных социально педагогически значимых взаимоотношений, когда активность и инициативы обучающегося востребованы и реализуются в социокультурной педагогической практике» [5, с. 147]. Л.В. Неклюдова характеризуя целевые ориентиры допрофессиональной психолого-педагогической подготовки, акцентирует внимание на создании «...организационных и психолого-педагогических условий, которые, в первую очередь, помогут детям понять и познать себя в выборе педагогических профессий, а также развитие у обучающихся профессионально важных качеств, умений и навыков педагогической и организаторской деятельности» [8, с. 173]. В Концепции профильных психолого-педагогических классов определяется две основные цели: «выявление педагогически одаренных школьников и формирование у них готовности к профессиональноличностному самоопределению; интеграция педагогически одаренных школьников в профессиональное сообщество на этапе обучения в школе» [9, с. 16]. Таким образом, целевые ориентиры ДПП, с одной стороны, касаются формирования у школьников личностно, социально и профессионально значимых качеств и ориентируют в целом на развитие субъектности обучающихся, с другой, акцентируют внимание на ее процессуальных аспектах.

В связи с тем, что допрофессиональная педагогическая подготовка может рассматриваться как многостороннее многоаспектное понятие, в научной литературе представлен достаточно большой спектр подходов к ее организации: психолого-педагогический (Г.Л. Левитина, И.С. Якиманская и др.) ориентирован на развитие у обучающихся педагогически значимых качеств; компетентностный (И.А. Зимняя, А.А. Чошанов и др.) – акцентирует внимание на формирование у будущих педагогов профессионально значимых компетенций; деятельностный (В.В. Давыдов, О.И. Кукушкина, В.И. Ревякина и др.) предусматривает включение школьников в практическую педагогически ориентированную деятельность; аксиологический (И.Б. Бичева, В.И. Ревякина, О.М. Филатова и др.) определяет ценностно-смысовые ориентиры подготовки будущих педагогов; рефлексивно- деятельностный (А.В. Запорожец, А.В. Карпов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) актуализирует ценность рефлексивной позиции обучающихся в процессе формирования субъективного опыта решения педагогических задач; субъектно-ориентированный (К.А. Абульханова-Славская, Л.В. Байбординова, В.С. Леднев и др.) обозначает в качестве главного целевого ориентира обеспечение субъектной позиции будущего педагога в процессе допрофессиональной подготовки. Представляет интерес, предлагаемый Л.В. Байбординовой бинарный подход к выделению принципов ДПП, которые, по мнению автора, целесообразно учитывать «при проектировании содержания, форм, методов, технологий ДПП, обеспечивая преемственность сопровождения и саморазвития обучающихся» [2, с. 72]. Многие авторы определяют в качестве основополагающего для проектирования ДПП системный подход, например, В.В. Белкина и Е.А. Цикульникова предлагают уровневую модель допрофессиональной педагогической подготовки, выделяя метасистемный (социокультурное педагогическое пространство), системный (социальные институты), подсистемный (взаимодействие субъектов в учреждениях общего (дополнительного) образования) и субсистемный (внутриличностный) уровни [5, с. 146]. По нашему мнению, некоторые обозначенные выше подходы можно условно разделить на три группы, ориентирующие на создание в системе ДПП развивающей образовательной среды, характеризующие позицию, которую должен занимать обучающийся, и определяющие целевые результативные ориентиры подготовки на допрофессиональном этапе. С учетом вышесказанного, особого внимания заслуживает персонифицированный подход (Е.И. Огарев, Е.А. Мелехина, Л.В. Байбординова, Е.Н. Степанов и др.), интегрирующий качественные характеристики образовательной среды, позиции обучающихся, планируемых результатов, на которые целесообразно ориентироваться при проектирова-

нии процесса ДПП. В свете актуализации проблемы подготовки педагогических кадров к решению задач ДПП на основе обозначенных выше ориентиров в ее организации, представляется важным подход к выявлению профессиональных дефицитов педагогов ДПП и компетентностной составляющей их подготовки, предлагаемый О.В. Тихомировой и Н.А. Мухамедьяровой, опираясь на исследования в области ценностно-смысовых ориентиров педагогической деятельности Н.П. Ансимовой, Е.И. Казаковой, Т.В. Макеевой, И.Ю. Тархановой, И.Г. Харисовой [13], авторы вводят понятие «профессиональная компетентность педагога ДПП» и выделяют показатели его профессиональных знаний, профессиональных умений и профессионально-личностных качеств [12, с. 5].

Обозначенные выше позиции, большей частью, касаются реализации целевого и содержательного компонентов ДПП. По нашему мнению, важно в первую очередь определить базовые тенденции данных элементов системы, так как на их основе проектируются ее технологическая и результативная составляющие.

Выводы

Допрофессиональная педагогическая подготовка рассматривается нами как многофункциональное системное явление, являющееся начальной составляющей процесса непрерывного педагогического образования, от продуктивности и результативности которой напрямую зависит эффективность решения задачи восполнения дефицита кадров для системы образования и обеспечения качества подготовки будущих специалистов к решению профессиональных задач.

Целевой компонент ДПП включает две базовые составляющие, которые ориентируют на развитие личности школьников, формирование ценностно-смысовых ориентиров и качеств, значимых для жизненного и профессионального самоопределения, а также развитие важных для будущих педагогов компетенций, с одной стороны, и определяют приоритеты в организации процесса педагогической подготовки на допрофессиональном этапе.

Подходы к проектированию и реализации системы ДПП раскрывают характеристики образовательной среды (системный, деятельностный), особенности позиции обучающихся (субъектно-ориентированный, рефлексивно- деятельностный), целевые результативные ориентиры (психолого-педагогический, аксиологический, компетентностный). Персонифицированный подход интегрирует характеристики среды, позиции участников и планируемых результатов ДПП.

Система ДПП постоянно развивается и совершенствуется, исторически сложившийся формат ее осуществления на базе образовательной организации «педагогический (психолого-педагогический) класс», актуален и востребован на этапе допрофессиональной подготовки будущих педагогов, вместе с тем эффективность работы с педагогически одаренными школьниками зависит от решения ряда значимых проблем, связанных с выработкой единых подходов к проектированию и реализации целевого, содержательного, технологического и результативного компонентов первого этапа непрерывной педагогической подготовки.

Список источников

1. Аверьянова И.И., Прончатова А.С., Шукшина Т.И. Педагогическая подготовка школьников в отечественной педагогике и образовании: исторический опыт // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». 2022. № 1-2. С. 14 – 21.
2. Байбородова Л.В. Принципы допрофессиональной педагогической подготовки школьников // Концепт: науч.-метод. электрон. журн. 2021. № 9. С. 1 – 12. URL: <http://e-koncept.ru/2021/211063.htm> (дата обращения: 10.07.2025).
3. Байбородова Л.В. Реализация концептуальных идей допрофессиональной педагогической подготовки школьников // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 2 (131). С. 8 – 16.
4. Байбородова Л.В. Концептуальные идеи допрофессиональной педагогической подготовки школьников // Гуманитарные науки и образование. 2021. Т. 12. № 3 (47). С. 13 – 21.
5. Белкина В.В., Цибульникова Е.А. Допрофессиональная педагогическая подготовка: системный подход // Ученые записки Орловского государственного университета. 2021. № 3 (92). С. 146 – 149.
6. Козловский А.Н. Допрофессиональная педагогическая подготовка в системе научных понятий // Ярославский педагогический вестник. 2024. № 6 (141). С. 90 – 97.
7. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года: утв. распоряжением Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р. URL: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwtA5.pdf>. (дата обращения: 10.07.2025).

8. Неклюдова Л.В. Концептуальные основы допрофессиональной психолого-педагогической подготовки школьников // Социальнополитические исследования. 2024. № 2 (23). С. 165 – 182.
9. Организация деятельности психолого-педагогических классов: учебно-методическое пособие. М.: Академия Минпросвещения России, 2021. 392 с.
10. Петрова Т.Н., Дмитриева С.Н., Евдокарова Т.В. Профессионально-личностное становление будущего педагога в условиях предпрофессиональной подготовки // Вестник Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. 2022. № 4 (28). С. 67 – 73.
11. Скударева Г.Н., Бенин В.Л. Сущностный анализ допрофессионального педагогического образования // Педагогический журнал Башкортостана. 2023. № 2 (100). С. 25 – 41.
12. Тихомирова О.В., Мухамедьярова Н.А. Диагностический инструментарий выявления профессиональных дефицитов педагогов допрофессиональной педагогической подготовки // Непрерывное образование: XXI век. 2022. Вып. 4 (40).
13. Харисова И.Г. Ценностно-смысловая модель формирования преемственных результатов подготовки педагога // Вестник Костромского государственного университета. Сер.: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27. № 4. С. 257 – 264.

References

1. Averianova I.I., Pronchatova A.S., Shukshina T.I. Pedagogical training of schoolchildren in domestic pedagogy and education: Historical experience. Osovskie pedagogical readings "Education in the modern world: new time – new solutions". 2022. No. 1-2. P. 14 – 21.
2. Baiborodova L.V. Principles of pre-professional pedagogical training of schoolchildren. Concept: scientific and method. electronic journal. 2021. No. 9. P. 1 – 12. URL: <http://e-koncept.ru/2021/211063.htm> (date of access: 10.07.2025).
3. Baiborodova L.V. Implementation of conceptual ideas of pre-professional pedagogical training of schoolchildren. Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2023. No. 2 (131). P. 8 – 16.
4. Baiborodova L.V. Conceptual Ideas of Pre-Professional Pedagogical Training of Schoolchildren. Humanities and Education. 2021. Vol. 12. No. 3 (47). P. 13 – 21.
5. Belkina V.V., Tsirulnikova E.A. Pre-Professional Pedagogical Training: A Systems Approach. Scientific Notes of Oryol State University. 2021. No. 3 (92). P. 146 – 149.
6. Kozlovsky A.N. Pre-Professional Pedagogical Training in the System of Scientific Concepts. Yaroslavl Pedagogical Bulletin. 2024. No. 6 (141). P. 90 – 97.
7. Concept for the Training of Teaching Staff for the Education System through 2030: approved by RF Government Order of June 24, 2022, No. 1688-r. URL: <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwA5.pdf>. (date of access: 10.07.2025).
8. Neklyudova L.V. Conceptual Foundations of Pre-Professional Psychological and Pedagogical Training of Schoolchildren. Social and Political Research. 2024. No. 2 (23). P. 165 – 182.
9. Organization of the Activities of Psychological and Pedagogical Classes: A Teaching Aid. Moscow: Academy of the Ministry of Education of Russia, 2021. 392 p.
10. Petrova T.N., Dmitrieva S.N., Evdokarova T.V. Professional and personal development of the future teacher in the conditions of pre-professional training. Bulletin of the North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosova. Series: Pedagogy. Psychology. Philosophy. 2022. No. 4 (28). P. 67 – 73.
11. Skudareva G.N., Benin V.L. Essential analysis of pre-professional pedagogical education. Pedagogical Journal of Bashkortostan. 2023. No. 2 (100). P. 25 – 41.
12. Tikhomirova O.V., Mukhamedyarova N.A. Diagnostic tools for identifying professional deficiencies in pre-professional pedagogical training teachers. Continuous education: 21st century. 2022. Iss. 4 (40).
13. Kharisova I.G. Value-semantic model for the formation of successive results of teacher training. Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics. 2021. Vol. 27. No. 4. P. 257 – 264.

Информация об авторах

Пономарева О.С., директор по маркетингу, АО «Издательство «Просвещение», г. Москва, oponomareva@prosv.ru

© Пономарева О.С., 2025