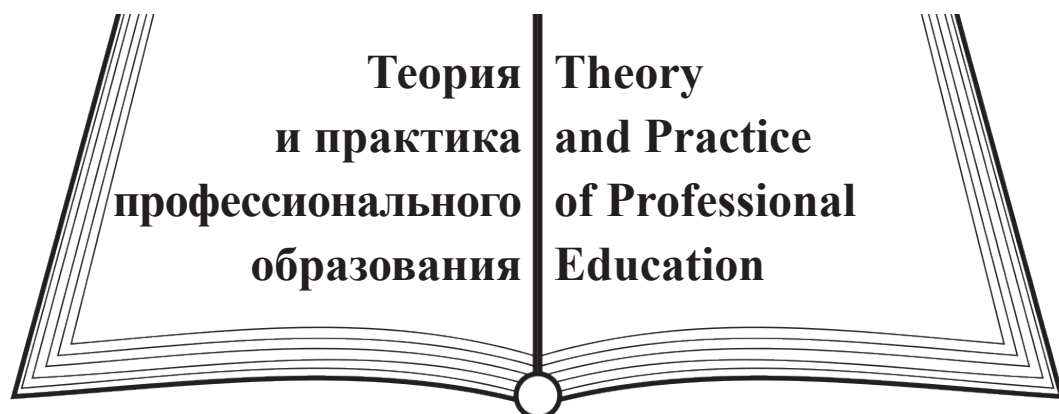




Научно-практическая статья

УДК 378

DOI: 10.24412/2076-9121-2026-2-88-110

РАЗВИТИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ВЗРОСЛЫХ МАГИСТРАНТОВ-ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПРАКТИКИ

*Анастасия Николаевна Россинская^{1, а} ✉,
Екатерина Андреевна Асонова^{1, б}*

¹ Московский городской педагогический университет,
Москва, Россия

^а rossinskayaan@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-7263-5270>

^б asonovaea@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3707-5191>

Аннотация. Педагогическая магистратура в России является одной из востребованных траекторий получения формального педагогического образования для людей, чья профессиональная карьера начиналась в других сферах. В связи с этим, по данным Росстата, увеличивается число взрослых магистрантов, которые приходят в вуз высокомотивированными и компетентными в предметных областях. Однако уровень их универсальных компетентностей требует планомерной работы, учитывающей особенности этой целевой аудитории, а именно, высокую рефлексивность, большой жизненный опыт, способность становиться партнерами преподавателей в образовательном процессе. В то же время многие исследования фиксируют разрыв между требованиями ФГОС ВО к развитию универсальных компетентностей и барьерами, которые возникают на административном, организационном и методическом уровне. Целью нашего исследования стал поиск возможного решения этой проблемы. Методом исследования в действии стала разработанная нами программа практик для педагогической магистратуры. Исследование проходило с 2021 по 2025 г. в два итерационных этапа

с участием двух наборов магистратуры, что позволило провести наблюдение за процессом развития универсальных компетентностей у магистрантов в ходе выполнения заданий по практикам, нацеленных на развитие компетентностей мышления, взаимодействия с другими и с собой. В результате были получены данные о результативности предлагаемой модели практики и особенностях развития универсальных компетентностей у взрослых магистрантов-педагогов. Основные выводы исследования заключаются в следующем: практика может стать определяющим фактором развития универсальных компетентностей у магистрантов педагогических направлений, если она выполняет роль структурирующей весь процесс образования рефлексии, является гибкой и вариативной. В этом случае она также становится инструментом оценивания уровня развития универсальных компетентностей, поскольку позволяет наблюдать их в динамике в ситуациях, актуальных для профессиональной деятельности студентов.

Ключевые слова: универсальные компетентности; магистратура; педагогическая магистратура; практика; взрослые

Благодарности: авторы выражают благодарность старшему преподавателю дирекции образовательных программ Московского городского педагогического университета Татьяне Анатольевне Климовой за помощь в работе над статьей.

Scientific and practical article

UDC 378

DOI: 10.24412/2076-9121-2026-2-88-110

DEVELOPMENT OF UNIVERSAL COMPETENCIES AMONG ADULT MASTER'S STUDENTS IN TEACHER EDUCATION THROUGH PRACTICAL ASSIGNMENTS

*Anastasia N. Rossinskaya^{1, a} ✉,
Ekaterina A. Asonova^{1, b}*

¹ Moscow City University,
Moscow, Russia

^a rossinskayaan@mgpu.ru ✉, <https://orcid.org/0000-0002-7263-5270>

^b asonovaea@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3707-5191>

Abstract. Master's programs in education sciences in Russia are among in-demand trajectories for obtaining formal pedagogical education for those adults whose professional careers started in different fields. According to the Rosstat (State Statistical Agency) data, there has been an increase in the number of adult students entering these programs with high motivation and subject-specific competence. However, their level of universal competencies requires systematic work that takes into account specific characteristics of this target audience — high level of reflexivity, extensive life experience, and their ability to become partners with instructors during learning. At the same time, many studies highlight the gap between the Federal State Educational Standards requirements on the development

of universal competencies and the administrative, organizational, and methodological barriers. The aim of this study was to find a solution to this discrepancy. Using the method of action research, we developed a practical training program for adult master's students of education sciences. Conducted over two iterative stages from 2021 to 2025, and involving two cohorts of adult master's students, the study observed the process of developing universal competencies through practical assignments focused on cognitive competence, interaction with others, and self-reflection. The results of the study provided insights into the efficiency of the proposed model and unique features of universal competency development among adult master's students of education sciences. We conclude that practical assignments can serve as a determining factor in developing universal competencies if they act as a structuring element throughout the entire educational process, providing reflection opportunities while remaining flexible and varied. Additionally, such practical assignments function as tools for assessing the level of development of universal competencies since they allow observing their evolution dynamically in situations relevant to students' professional activities.

Keywords: universal competencies, master's program, master's program in education sciences, practical training, adults

Acknowledgment: the authors express their gratitude to Tatyana Klimova, Senior Lecturer at the Directorate of Educational Programs of Moscow City University, for her assistance in preparing this article.

Для цитирования: Россинская, А. Н., и Асонова, Е. А. (2026). Развитие универсальных компетентностей взрослых магистрантов-педагогов в условиях практики. *Вестник МГПУ. Серия «Педагогика и психология»*, 20(2), 88–110. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2026-2-88-110>

For citation: Rossinskaya, A. N., & Asonova, E. A. (2026). Development of universal competencies among adult master's students in teacher education through practical assignments. *MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 20(2), 88–110. <https://doi.org/10.24412/2076-9121-2026-2-88-110>

Введение

Современное высшее образование заметно повзросло благодаря появлению магистратур (Буркова, 2022; Гармонова и др., 2023; Рожкова и др., 2025). Доля взрослых (тех, кто пришел в магистратуру не сразу после бакалавриата) выросла с 30 % в 2017 г. до 38 % в 2022 г. (Гармонова, 2023). Это самый быстрорастущий сегмент: количество магистрантов старше 40 лет за этот период удвоилось, а по другим возрастным когортам уменьшилось или увеличилось незначительно. Такая тенденция наблюдается и в педагогических магистратурах: учиться приходят опытные педагоги и состоявшиеся специалисты из других областей, обнаружившие дефицит в педагогическом образовании (Гармонова, и Савеленок, 2020; Поздеева, 2018). Принципиальное отличие этой студенческой аудитории — мотивация, основанная на осознанной потребности в развитии компетенций общекультурного

и педагогического характера, необходимости проанализировать свою деятельность и перейти на качественно новый уровень, создать образовательные продукты, а также преодолеть выгорание (Поздеева, 2018).

Такие магистранты становятся партнерами преподавателей, а обучение приобретает черты совместной исследовательской деятельности и соучастного проектирования, так как при осознанном выборе и наличии у студентов опыта деятельности в выбранной области образ результата обучения, постановка и решение учебных задач очевидно могут осуществляться только совместно. Немаловажным фактором партнерского взаимодействия студентов и преподавателей становится способность к профессиональной рефлексии, которая позволяет фиксировать и означивать полученный результат, анализировать процесс его получения. Таким образом, взрослые магистранты обычно не нуждаются в предметных знаниях, а стремятся к развитию универсальных и общепрофессиональных компетенций; следовательно, в программе обучения необходимо создать для этого оптимальные условия.

Цель нашей работы состояла в изучении методических возможностей развития универсальных компетентностей взрослых магистрантов в условиях учебной практики.

Обзор литературы

Результатом педагогического образования на уровне магистратуры, согласно ФГОС, является освоение универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций; при этом многие исследователи (Перевощикова, 2017; Опфер, 2021; Авдеева и др., 2021) отмечают, что формирование и развитие универсальных компетенций (УК) — сложнейшая педагогическая задача, поскольку это конструкт, состоящий из множества компонентов разного уровня, содержание которых до настоящего времени окончательно не определено.

Огромный массив исследований и методических публикаций посвящен попыткам наиболее полно и структурированно описать УК (Faure et al., 2013; Pellegrino, & Hilton, 2012; Reimers, & Chung, 2016; Winterton et al., 2006). Наиболее глубокий анализ был выполнен авторами доклада «Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности» (Добрякова, и Фрумин, 2020), что позволило им разработать рабочую модель рамки универсальных компетентностей и новой грамотности (НГ), которой мы будем придерживаться в данной статье. Под компетентностями имеется в виду внутренняя способность человека к определенной деятельности, которая обеспечивается набором знаний, умений и деятельностных установок, необходимых в конкретных жизненных ситуациях для результативного решения задач. К УК относятся компетентности мышления, взаимодействия с другими людьми и взаимодействия с собой. Среди новых грамотностей, которые помогают человеку успешно справляться с вызовами современности (цифровизацией,

автоматизацией, ускорением и пр.), выделяют универсальную инструментальную грамотность (УИГ) как «способность человека использовать знаковые системы и инструменты коммуникации в разных ситуациях и контекстах» (Добрякова, и Фрумин, 2020, с. 49) и предметные (или контекстуальные) грамотности (КГ) — знания, умения и навыки в отдельных областях современной жизни.

Специфические для профессии педагога УК и НГ отражаются как минимум на трех ступенях рамки компетентностей. В самом узком смысле педагогическая грамотность может рассматриваться как контекстуальная: воспитание детей, профессиональное наставничество, участие в сообществах практики (Nicolini et al., 2022; Wenger-Trayner et al., 2023) — лишь некоторые примеры ситуаций, где любому человеку необходимы базовые представления о способах усвоения знаний и овладения умениями.

Можно рассматривать педагогическую грамотность как НГ, но в отношении профессиональной педагогической деятельности (Пинская, 2021). В этом случае она также будет включать две группы грамотностей: *педагогическую* УИГ и *педагогические* КГ, например цифровую, правовую и др. (Присяжная, 2019; Савосько, 2024; Лыткина, 2022; Шабельник, 2024; Афанасьева, Никитина, и Федотова, 2022).

Третий подход — это интерпретация всей рамки УК в контексте педагогической деятельности. В этом случае в УК можно выделить специфические педагогические аспекты. Например, в компетентности взаимодействия с другими она будет выражаться в умениях взаимодействовать с людьми из разных позиций: как учителя с учениками, коллеги с другими педагогами, медиатора между школой и родителями и пр.; в компетентности взаимодействия с собой — в развитии умений педагогической рефлексии и т. д. Кроме того, на одном уровне с УИГ и КГ появляется педагогическая грамотность как способность профессионально преподавать.

Поскольку УК интересуют нас в контексте педагогического образования, которое подразумевает поступательное движение, рассмотрим подходы к определению уровней их развития. Этот вопрос пока находится на ранней стадии исследования. М. В. Добрякова предлагает различать начальный и высокий уровни в зависимости от сложности задач, которые способен решать человек, и выделяет пять уровней развития навыков, но признаков отделения одного от другого не приводит (Добрякова, 2023). Другие авторы (Ступницкая, Алексеева, и Налобина, 2022), предлагая инструмент самооценки уровня развития УК, сами уровни также не описывают.

Согласно теории культурного развития Л. С. Выготского (Выготский, 2005), культурная способность оценивается качественно, а не количественно. Поскольку цикл развития понимается Л. С. Выготским как процесс становления культурной формы действия, имеет смысл рассматривать уровни в функциональном аспекте. Тогда структура компетентности отражает динамику становления действия. Главный момент этой динамики — присвоение *знакового средства*

(опосредствование) и соответствующего ему рефлексивно обобщенного *способа действия* (его ориентировки). Итоговый результат — обобщенный способ действия как сформировавшаяся способность.

На первом уровне опосредствование обеспечивается формой культурного образца, которая может выступать в виде правила или алгоритма действия и воспроизводится целостно без изменения и импровизации. На втором уровне средством выступает система инструментов (или последовательность заданий) в виде модели (образа, схемы), фиксирующей значимые параметры возможных преобразований. На третьем уровне действие опосредствуется смысловой структурой, которая, объединяя психологические ресурсы, обеспечивает свободу импровизации при решении разнообразных задач, в том числе надпредметных (метапредметных, личностных). Уровни владения компетентностями можно упрощенно представить следующим образом:

0 — не владеет;

1 — формальный уровень: владеет, но испытывает трудности при решении подобных задач;

2 — рефлексивный уровень: уверенно владеет, способен справиться самостоятельно;

3 — функциональный уровень: владеет в совершенстве, способен научить других.

Наиболее подробно методика формирования и оценивания УК описана для критического мышления как компонента компетентности мышления, поскольку это самый разработанный конструкт УК (Авдеева и др., 2021; Михайлова и др., 2025). Компетентности взаимодействия с другими и с собой как более сложные и неопределенные конструкты обычно развиваются как побочный результат, который фиксируется на конечном этапе. Кроме того, невозможно создать исчерпывающий список компетентностей: их набор и описание будут меняться в соответствии с изменением мира и самих студентов (Гилязова, Замошанская, и Замошанский, 2023). При этом из трех компонентов УК в большинстве методик акцент делается на развитии умений и навыков, а не на связанные с ними ценностные установки.

Разрабатывая методику развития УК у магистрантов, необходимо учитывать контекст российских вузов. УК, заложенные во ФГОС, на практике не реализуются в силу недостатка институциональной поддержки в вузах, недостаточной концептуализации УК и отношения преподавателей и студентов (Корешникова, Фрумин, и Пашенко, 2020; Раицкая, и Тихонова, 2018; Прудникова, Фишман, и Фишман, 2024). Другим барьером оказывается расхождение между представлениями о целях и результатах обучения в магистратуре у работодателей, преподавателей и будущих студентов (Петрова и др., 2021). Первые ожидают от выпускников узкопрофессиональных компетентностей, преподаватели и студенты ориентированы на УК как на наиболее значимый компонент компетентностной модели выпускника. Они считают, что магистратура обеспечивает формирование личностных, информационных и управленческих компетенций

(что в принятой нами модели входит в УК). При этом лидером в их формировании оказались именно программы педагогических магистратур (Гармонова, 2023).

Перейдем к обзору условий развития УК у студентов магистратуры. Важнейшую роль в этом играет субъектность студента (Сережникова, 2015). В целом педагогическая магистратура должна быть нацелена на формирование УК, а обучение строится на основе деятельностного и личностно ориентированного подходов (Перевощикова, 2017; Асадуллин, и Фролов, 2024). Они создают условия для развития способностей к самообразованию и самостоятельности в профессии в результате творческой и проектной деятельности в позиции субъекта. Этому способствует построение образовательного процесса на принципах творчества, проблематизации, инициативности и ответственности, а также диалога, которые реализуются в рефлексии, создании возможностей выбирать образовательную стратегию и других организационно-методических решениях. Для формирования УК часто используют проблемно-ориентированный и исследовательский подходы (Михайлова и др., 2025). Положительную роль в контексте развития УК играют модульная и проектная организация обучения в магистратуре (Опфер, 2021).

Итак, современные исследования показывают, что развитие УК — важнейший компонент обучения в педагогической магистратуре, а его реализация должна строиться в парадигме субъектности студента и осуществляться в ходе проектной, исследовательской и рефлексивной деятельности. Достаточно хорошо разработаны вопросы развития компетентности мышления, однако компетентности взаимодействия с другими и с собой пока остаются на уровне деклараций или побочных эффектов. Это и определило актуальность и цель нашего исследования.

Методология исследования

Для обоснования методики развития УК у студентов педагогической магистратуры в рамках практики был выбран метод исследования в действии (action research). Наиболее серьезный вклад в его разработку сделал психолог Курт Левин (Lewin, 1946), который обосновал его теоретически и ввел в методологию социальных наук. К. Левин считал, что теоретические знания не могут изменить социальные практики. Это становится возможным в рамках четырехфазных экспериментов, благодаря которым их участники приобретают практические знания и могут использовать их для улучшения, например, социального взаимодействия (Lewin, 1947). На первом этапе исследователь выявляет проблему, затем собирает необходимые данные и разрабатывает общий план ее решения. Этот план внедряется в практику и осуществляется наблюдение его результативности. Далее исследователь проводит оценку эффективности и дорабатывает план. Затем проводится внедрение обновленного плана и все фазы повторяются.

В образовании этот метод активно используется с конца 1980-х годов. Он дает глубокое представление о причинно-следственных связях и способствует улучшению качества преподавания благодаря итерационной модели работы. Исследование проводится циклически, в каждом цикле этапы повторяются, но происходит их развитие с учетом опыта предыдущих циклов (Lewin, 1946; Lewin, 1947). А. М. Михайлова указывает, что метод «Action Research» наилучшим образом подходит для ситуаций профессионального развития учителей, поскольку предполагает рефлекссию и совершенствование собственных действий, что является естественным для педагогической профессии (Михайлова, 2024).

Поскольку целью нашей работы было изучение развития УК у магистрантов-педагогов в рамках специально разработанной программы практики, метод исследования в действии представляется оптимальным. Он позволяет отслеживать изменения на каждом этапе и вносить необходимые коррективы в программу обучения, апробировать их на следующем этапе и т. д.

Следует отметить, что выбор блока «Практика» для проведения исследования объясняется заложенной во ФГОС значительной долей самостоятельности вуза в определении типов и объема практики. В МГПУ она включает ознакомительную (108 часов), педагогическую (72 часа), технологическую (108 часов) и преддипломную (324 часа) практики.

Основываясь на процедурах, разработанных К. Левином (Левин, 2001) и Дж. Маккернаном (MacKernan, 1996), исследование включало этап планирования и две итерации исследования действием (табл. 1).

Таблица 1 / Table 1

Этапы создания программы практики, нацеленной на развитие УК у студентов педагогической магистратуры методом «Action Research»

The stages of creating a practical training program aimed at developing the universal competencies among master's students of education sciences using the action research method

Этапы	Задача	Действия
Планирование Март – май 2021 г.	Выявление проблемы	Выявление запроса на развитие УК в педагогической магистратуре (опрос); выявление дефицитов практик в программах педагогических магистратур
	Проведение анализа ситуации	Анализ заданий по практике в педагогических магистратурах
Этап 1 июнь 2021 г. – май 2023 г.	Разработка решения проблемы	Разработка новой программы практики
	Разработка плана внедрения решения	Внедрение новой программы в учебный план
	Внедрение решения в практику	Проведение практики
	Сбор данных	Руководство практикой, наблюдение, сбор артефактов

Этапы	Задача	Действия
	Анализ и интерпретация данных, выводы о необходимых изменениях программы практики	Анализ результатов наблюдения и артефактов; формулирование выводов о результативности программы практики и необходимых изменениях
	Презентация результатов в научном сообществе	Выступления на конференциях
Этап 2 июнь 2023 г. – апрель 2025 г.	Внесение изменений в решение проблемы	Внесение изменений в программу практики
	Разработка плана внедрения решения	Внедрение измененной программы в учебный план
	Внедрение решения в практику	Проведение практики
	Сбор данных	Руководство практикой, наблюдение, сбор артефактов
	Анализ и интерпретация данных	Анализ результатов наблюдения и артефактов
	Обобщение результатов	Формулирование выводов о результативности программы практики
	Презентация результатов в научном сообществе	Подготовка статьи

Исследование осуществлялось на магистерской программе «Педагог-исследователь городской среды» в Московском городском педагогическом университете с 2021 по 2025 г. Особенностью программы является ее базирование в исследовательской лаборатории¹ и интерес к обучению на программе взрослых студентов.

Выборку составили 30 студентов наборов 2021 (K21) и 2023 (K23) гг. (23 женщины и 7 мужчин, средний возраст — 38 лет). Все студенты во время учебы продолжали трудовую деятельность, в том числе 15 человек работали в школах учителями, один — в вузе, трое — в дополнительном образовании, один был тьютором, четверо работали в сфере культуры (трое — в музеях), двое были архитекторами, один работал в управлении образованием, трое — в управлении образовательными проектами.

В ходе исследования студенты выполняли задания по практике и создавали артефакты (дневники и отчеты по практике, включавшие выполненные задания, рефлексивные эссе). Всего было создано и проанализировано 257 артефактов. После каждого семестра K21 проводился анализ артефактов методом конденсации смыслов, выявлялись категории, характеризовавшие процесс развития УК, достигнутый уровень, на основании которых в программу практики вносились изменения. Далее процесс повторялся с K23.

¹ Лаборатория социокультурных образовательных практик НИИ урбанистики и глобального образования Московского городского педагогического университета.

При первичной разработке программы практики, нацеленной на развитие УК (табл. 2), учитывалась тематическая структура учебных модулей, которая была выстроена в логике движения: начиная с получения общетеоретических представлений об образовательной урбанистике и исследовательской деятельности педагога в первом семестре, через знакомство с разнообразием исследовательских методов во втором, методикой преподавания в третьем и заканчивая подготовкой выпускной квалификационной работы (ВКР) в четвертом семестре.

Таблица 2 / Table 2

**Программа практики магистратуры «Педагог-исследователь городской среды»
(Московский городской педагогический университет)**

**The practical program component for the Master's program
"Teacher-researcher of the Urban Environment" (Moscow City University)**

Практика	Цель	Задание	Отчетность
Ознакомительная	Развитие умений вести наблюдение в городе	Выбрать объект, наблюдать за ним в течение семестра, собрать и обобщить информацию о бытовании объекта, практиках взаимодействия с ним горожан	Дневник наблюдений, отчет
Педагогическая	Развитие умений организации образовательных событий в городе	Разработать и провести образовательное событие для однокурсников в городе	Дневник посещений, сценарий, отчет
Проектно-технологическая	Развитие умений организации публичного научно-образовательного события в онлайн-среде в команде	Разработать и провести онлайн-событие	Дневник посещений, сценарий, отчет
Преддипломная	Развитие академических умений написания и подготовки к публикации научной статьи	Написать и подготовить к публикации статью по теме ВКР	Дневник, текст статьи, отчет

Анализ результатов исследования

Ознакомительная практика

В первом семестре у магистрантов наиболее интенсивно развивалась компетентность мышления, поскольку для проведения наблюдения необходимо было пройти все этапы решения задач. Это происходило в ходе выбора объекта, постановки исследовательского вопроса, разработки плана работы, сбора,

анализа и обобщения информации, обобщения результатов и подготовки отчета, для чего требовался как минимум рефлексивный уровень умений выстраивать причинно-следственные связи, выделять закономерности в массиве данных, выбирать методы исследования, находить информацию, различать факты и мнения, выдвигать и подтверждать/опровергать гипотезы, анализировать и корректировать план работы, оценивать результаты.

Анализ отчетов позволил студентам выявить следующие трудности: дефицит знаний по урбанистике и антропологии, недостаток научного вокабуляра, неспособность следовать регламенту регулярного наблюдения. То есть произошло обнаружение личных дефицитов, что позволяет фиксировать рефлексивный уровень УК, при котором заданный культурный образец осмысливается в преломлении собственных задач, но еще не используется для их решения.

Для К23 задание дорабатывалось в целях повышения рефлексивности и соблюдения баланса между компонентами УК. Были внесены следующие изменения: задание сформулировано более подробно; в дневнике установлено минимальное количество записей; устный отчет был вынесен на модульный экзамен. При этом студентам необходимо было не только обобщить результаты, но и ответить на рефлексивный вопрос «Что вы лично приобрели в результате наблюдения за объектом?».

К23 показал значительную положительную динамику в развитии УК. Заметно разнообразились и усложнились методы, выбранные студентами для исследования. Кроме наблюдения, фотофиксации, сбора информации в открытых источниках и опросов были использованы сбор звуковой и ольфакторной информации, картографирование, категоризация, описание хронологии, автоэтнография, включенное наблюдение, эксперимент, проектирование пользовательских сценариев. Студенты ставили более развернутые и глубокие исследовательские вопросы. Некоторые выдвинули проектные предложения по использованию и изменению объектов, создали публицистические тексты, которые были опубликованы на сайте университета. Таким образом, разнообразие предложенного репертуара действий приводит к более уверенному освоению рефлексивного уровня умений наблюдения и переходу на функциональный уровень, то есть к самостоятельному определению области использования полученных знаний.

Педагогическая практика

К21 провел семь событий в городской среде. Их жанровый диапазон был достаточно ограничен: три варианта экскурсий, три события на городских культурных площадках, одно исследование культурной институции. Интересно отметить, что как минимум три события носили комплексный характер и сочетали в себе несколько форм, например экскурсию, тренинг и мастер-класс. В качестве целей события магистранты обозначили образовательно-просветительские,

социальные, исследовательские цели, а также апробацию методических разработок и образовательных сценариев.

Результатами практики стало развитие методической и организационной компетенции, получение опыта работы в команде, выявление образовательного потенциала города, а также осознание собственных профессиональных дефицитов и постановка задач на саморазвитие. Результаты практики были признаны успешными, так как продемонстрировали достижение студентами функционального уровня соответствующих УК, поэтому существенных доработок программы не проводилось.

Студенты К23 провели десять событий. Их жанровое разнообразие расширилось. Восемь событий было проведено на улице, из них: одна классическая экскурсия, два исследования, три квеста, две прогулки с использованием цифровых технологий. Два события прошли в музеях в формате квеста и выполнения исследовательских заданий.

Целеполагание было аналогичным, но с существенным преобладанием образовательно-просветительского аспекта. Фиксируемые студентами результаты тоже были аналогичны К21. Среди новых выделим выявление студентами своих сильных сторон, а также замеченные многими практическая польза для работы и возможность творческого высказывания. Отдельно отметим результаты, связанные с ВКР, принятие решения о выборе темы, сбор данных и апробация методических материалов, что можно интерпретировать как выход на рефлексивный уровень, выраженный в готовности к самостоятельной постановке темы и даже к определению проблемы.

Сопоставительный анализ результатов К21 и К23 показал, что наибольшая динамика проявилась в таких компонентах УК, как компетентности взаимодействия с другими и с собой. Несомненно, развивались УИГ, особенно связанные со сбором информации, выбором формы ее презентации, использованием инструментов коммуникации для анонсирования, коммуникации и сбора обратной связи, а также методическая грамотность.

Проектно-технологическая практика

К21 провел три вебинара в октябре – декабре 2022 года. В них приняли участие от 25 до 40 человек, записи посмотрели на момент написания статьи от 70 до 125 человек.

Студенты в зависимости от своей роли в команде демонстрировали все три уровня: выполнение на уровне формального воспроизведения образца; рефлексивное понимание происходящего (это было свойственно большинству, имеющему опыт пассивного участия в похожих событиях); лидеры команд, несомненно, показали функциональный уровень, так как были способны самостоятельно ставить и решать задачи. Это отразилось в образовательных результатах, которые можно объединить в три группы: учебные, рефлексивные

и проективные. К первым отнесем получение знаний и умений, а также созданные студентами рекомендации по проведению вебинаров и опыт их организации и проведения. К рефлексивным результатам можно отнести выявление студентами личных дефицитов, самооценку эмоционального состояния, рефлексии процесса выполнения задания, при этом оказалось, что студенты К21 в основном фиксировали негативные эмоции (тревожность, неуверенность, волнение). В проективной части результатов эти эмоции воплотились в предложения включить в учебный план занятия по методике подготовки вебинаров и освоению технических навыков, а также предоставить шаблон сценария. Также были высказаны предложения по планированию саморазвития, изменений в своей профессиональной деятельности и другие.

Стоит отметить, что работа в команде является одной из ключевых для современного образования, что связано со спецификой работы школьного коллектива и явным дефицитом соответствующих образовательных практик. Немаловажно, что работа в команде позволяет нивелировать личностные дефициты участников, так как включаются компенсаторные механизмы поддержки, поэтому развитие компетентности взаимодействия с другими до функционального уровня особенно актуально.

Для студентов К23 задание было доработано: в первом семестре было проведено занятие по техническому сопровождению вебинаров, в задании был описан алгоритм действий с указанием сроков каждого этапа, представлен шаблон сценария, образцы анонсов и пост-релизов, было рекомендовано посмотреть записи вебинаров К21. Студенты К23 провели четыре вебинара в октябре – декабре 2024 года. В них приняли участие от 20 до 35 человек, количество просмотров записей — от 140 до 270.

Анализ отчетов показал некоторые различия. Например, в качестве неудач студенты К23 называют в основном свои личные недоработки: «не проявила гибкость», «если бы я более активно участвовала, получилось бы лучше», «это моя ответственность».

В качестве удачи они также отметили командную работу, при этом К23 особенно часто в рефлексии обсуждали успешную коммуникацию, как внутри команды, так и с приглашенными спикерами, которой студенты уделили особое внимание, что свидетельствует о развитии компетенции взаимодействия с другими до рефлексивного уровня. Интересно отметить, что компетентность в проведении публичных событий оказалась связана не только со знаниями в предмете, но и с технической стороной организации, то есть глубокие знания в теме отнюдь не гарантируют их успешное представление и тем более передачу другим.

Как мы видим, наибольшее влияние заметно в развитии компетентности взаимодействия с другими на всех этапах — от постановки цели и выполнения задачи до рефлексии. Развиваются следующие умения: выработка общего понимания ситуации, ценностно-нормативной рамки, генерация идей, способность договариваться, планирование и распределение задач, выполнение

поставленной задачи и анализ полученных результатов с точки зрения команды и внешних участников. Также выполнение этого задания способствовало дальнейшему развитию компетентности взаимодействия с собой. В основном студенты демонстрировали рефлексивный уровень этих компетентностей, в некоторых случаях — функциональный.

Преддипломная практика

Студенты К21 подготовили 11 научных статей, которые были опубликованы в виде сборника². В результате практики магистранты смогли выйти на формальный уровень академических умений, необходимых для написания статьи, что достаточно для педагогов-практиков, поэтому существенной доработки заданий не потребовалось. Однако был скорректирован учебный план: дисциплина «Академическое чтение и письмо» перенесена в первый семестр; на некоторых предметах предлагалось создать фрагменты научного текста (аннотацию, анализ литературы); в четвертом семестре были проведены дополнительные занятия по методике работы над статьей и оформлению библиографии. Кроме того, более активная исследовательская и методическая позиция, проявленная студентами К23 в процессе учебы, позволила дополнить задание выступлением на профессиональной конференции.

Студентами К23 было написано 11 статей (сборник готовится к публикации) и сделано 11 выступлений на конференции «Образование в ритме города: пространство эмоций» (5 апреля 2025 г.). Большая часть студентов также достигла формального уровня данной группы академических умений, что подтвердилось в ходе редактирования сборника и работе над текстом ВКР, которые по-прежнему вызывали трудности и требовали значительной помощи научных руководителей.

Наблюдения за работой К21 и К23 над заданием преддипломной практики показывают, как происходит развитие УК в новой деятельности, включающей новые задачи для уже сформированных умений (например, коммуникация с редактором), а также необходимость осваивать принципиально новые умения (например, оформление статьи по ГОСТ). Для принципиально нового действия нужно время, поэтому неизбежно формальное (нерефлексивное, нефункциональное) выполнение даже при самом внимательном сопровождении. Это касается и компетенций мышления, и компетенций взаимодействия с другими и с собой.

Интересно, что компетенция взаимодействия с собой выразилась также в развитии умений планирования работы. Несмотря на то что все магистранты совмещали учебу с полной занятостью, наиболее успешно соблюдали сроки

² Россинская, А. Н., и Романичева, А. Н. (Ред.). (2023). *МАГИческий чемодан. Методические материалы для педагогов и не только*. Москва: МГПУ. 252 с. https://elibrary.ru/download/elibrary_54934267_16076486.pdf

и требования женщины, имеющие от одного до четырех детей, для которых учеба в магистратуре — это фактически третья работа, после основной и домашней (Хокшилд, 2020). Они не только сами справлялись с тайм-менеджментом, но и помогали однокурсникам, что свидетельствует об их функциональном уровне.

Новым заданием, по сравнению с K21, было участие в конференции. Для большинства это, как и написание статьи, было первым опытом, но в итоге принесло удовлетворение и мотивацию, поскольку подтвердило актуальность тем ВКР, показало интерес профессионального сообщества к разработкам магистрантов, помогло получить ценную обратную связь, расширить круг профессионального общения и т. д. Это подтверждает высокую значимость социальной проявленности и совместности в освоении нового.

Некоторые студенты вырабатывали собственные стратегии оптимизации работы, например: позволяли себе делать только минимально необходимое; не стремиться к перфекционизму; не браться за новые темы в статьях и выступлениях или, наоборот, переключаться с темы ВКР на другие; пробовать новые форматы — вместо письменного текста записать подкаст, а вместо доклада на конференции провести мастерскую. В качестве поддерживающих практик называют консультации с руководителями ВКР, саморегуляцию, оптимизацию требований к себе, обращение за помощью к однокурсникам. Такие практики свидетельствуют о рефлексивном уровне развития соответствующих УК.

Таким образом, преддипломная практика способствовала развитию УК мышления при написании статей, компетентности взаимодействия с другими в процессе редактирования статьи, подготовки и участия в конференции, компетентности взаимодействия с собой в ходе планирования и рефлексии своей деятельности.

Дискуссия

Проведенное исследование позволило зафиксировать, как развиваются УК у магистрантов-педагогов в ходе выполнения заданий практики. Фиксируемые в дневниках практики трудности интерпретируются нами как фактор развития УК. Для взрослого мотивированного человека естественно подмечать свои дефициты, искать способы их преодоления, однако типичная образовательная ситуация в российском вузе крайне редко предполагает такое взаимодействие студента и преподавателя, когда описываемое затруднение рассматривается как ценностное для их коммуникации (Буркова, 2022; Гармонова и др., 2023). В ситуации обучения взрослых, которые приняли решение о поступлении в магистратуру, осознав наличие какого-то профессионального дефицита, выявление таких трудностей — факторов, определяющих развитие УК, — становится возможным, заметным, в том числе и благодаря разработанной для этого программе практики, активному использованию приемов, стимулирующих рефлекссию. Но остается

дискуссионным вопрос: как перенести эти рефлексивные практики, значимые для процесса развития УК, в образование не имеющих опыта и сформировавшейся рефлексивной позиции молодых студентов, получающих педагогическое образование сразу после школы и бакалавриата?

Проведенное исследование показало, что материалы заданий, в которых учитываются нюансы и вариативность их выполнения, предоставление алгоритмов, образцов и примеры работ других студентов расширяют возможности для развития УК, так как они прочитываются студентами как культурный образец требуемого результата. Магистранты строят собственный образ действия (Архипов, и Эльконин, 2015; Эльконин, 2023), опробуют и испытывают его, а не непосредственно перенимают. Это фиксирует важный акцент такого типа образовательных практик: знания здесь не результат деятельности, а средство построения и воссоздания этой деятельности. Наличие образца гарантирует развитие УК как минимум на уровень выше. Тогда как отсутствие культурного образца задерживает этот процесс: обедняет вариативность возможных действий, тормозит рефлексию, так как студенту необходимо время, чтобы самому создать параметры предполагаемого продукта, который ему не с чем сравнивать, не на что при этом ориентироваться.

Важно отметить, что значимую роль в развитии УК играет командная работа и публичное представление результатов, так как в них создаются условия для развития компетентности взаимодействия с другими (социальность, сопоставление, соотнесенность с разными контекстами, поддержка). Обязательность рефлексивных форм отчетности способствует развитию компетентности взаимодействия с собой.

Ограничением проведенного исследования можно считать относительно небольшую выборку. Однако, если рассматривать совокупность условий (педагогическая магистратура, существенное преобладание взрослых магистрантов в группах, научная база, свобода в формировании программы практики), а также учитывать то, что исследование проводилось в качественной методологии, данную выборку можно считать репрезентативной для данного комплекса условий, которые, в свою очередь, становятся фактором развития УК у магистрантов.

Заключение

Таким образом, мы видим, что программа практики может стать определяющим условием развития УК магистрантов. Во-первых, она выполняет роль структурирующей весь процесс образования рефлексии, когда задания связаны с работой над собственным проектом, а заполнение дневника практики приобретает характер исследования и фиксации опыта развития УК.

Во-вторых, предлагаемая программа позволяет наблюдать за процессом развития УК. Такие наблюдения возможны и продуктивны в работе со взрослыми, так как обеспечивают тесную связь преподавателей и студентов. Однако

понимание, что в основе лежит способность взрослых к рефлексии, что программа практики построена на исследовательском методе, ставит перед нами новые вопросы: может ли она быть усвоена студентами-педагогами как инструмент работы с детьми и подростками в школе, насколько использование деятельностного подхода в обучении взрослых обеспечивает перенос методик организации образовательного процесса в профессиональную деятельность обучающихся? Поиск ответов на эти вопросы открывает перспективу дальнейших исследований в обсуждаемой теме.

Список источников

1. Буркова, И. Н. (2022). Магистрант 3++: портрет и новые запросы. *Высшее образование в России*, 31(10), 102–117. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-10-102-117>
2. Гармонова, А. В., Опфер, Е. А., Щеглова, Д. В., и Гаврилов, С. В. (2023). *В Ландшафт российской магистратуры: модели DEANS*. Коллективная монография. Москва: МАКС Пресс. <https://ioe.hse.ru/mirror/pubs/share/883775762.pdf>. <https://doi.org/10.29003/m3547.978-5-317-07040-3>
3. Рожкова, К. В., Рощин, С. Ю., и Травкин, П. В. (2025). Российская магистратура: «сад расходящихся тропок» в образовании. *Высшее образование в России*, 34(4), 9–32. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-4-9-32>
4. Гармонова, А. В., и Савелёнок, Е. А. (ред.) (2020). *Трансформация высшего образования: кейсы российской магистратуры*. Коллективная монография. Москва: МАКС Пресс. <https://doi.org/10.29003/m1378.978-5-317-06396-2>
5. Поздеева, С. И. (2018). Магистратура как пространство профессионально-личностного развития студента и преподавателя. *Высшее образование в России*, 27(3), 144–152. EDN YTMQSI
6. Перевощикова, Е. Н. (2017). Инновационный подход к разработке магистерской программы по педагогическому образованию. *Высшее образование в России*, 6(213), 44–50. EDN YSYXOL
7. Опфер, Е. А. (2021). Трансформации российской магистратуры. *Высшее образование в России*, 30(1), 36–48. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-1-36-48>
8. Авдеева, С. М., Гасс, П. В., Карданова, Е. Ю., Корешникова, Ю. Н., Куликова, А. А., Орел, Е. А., Пащенко, Т. В., & Сорокин, П. С. (2021). *Оценка универсальных компетентностей как результатов высшего образования*. Аналитический доклад к XXII Апрельской международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества, Москва, 13–30 апреля 2021 г., Московский государственный университет Высшей школы экономики, Институт образования. https://www.hse.ru/data/2024/03/01/2082492059/оценка_универсал.pdf
9. Faure, E., Herrera, F., Kaddoura A. R., Lopes H., Petrovski A., Rahnnema M., & Ward, F. Ch. (2013). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow* (2nd ed.). Paris, France: UNESCO Publishing. Retrieved June 20, 2025, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223222>
10. Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, DC: National Academies Press. https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/Education_for_Life_and_Work.pdf

11. Reimers, F., & Chung, C. (Eds.). (2016). *Teaching and Learning for the Twenty-First Century: Educational Goals, Policies, and Curricula From Six Nations*. Cambridge, MA: Harvard Education Press. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386220>
12. Winterton, J., Deist, F. D., & Stringfellow, E. (2006). *Typology of Knowledge, Skills and Competences: Clarification of the Concept and Prototype*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. https://www.cedefop.europa.eu/files/3048_en.pdf
13. Добрякова, М. С., и Фрумин, И. Д. (ред.). (2020). *Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности*. Москва: Изд. дом Высшей школы экономики. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2177-9>
14. Nicolini, D., Pyrko, I., Omidvar, O., & Spanellis, A. (2022). Understanding communities of practice: Taking stock and moving forward. *Academy of Management Annals*, 16, 680–718. <https://doi.org/10.5465/annals.2020.0330>
15. Wenger-Trayner, E., Wenger-Trayner, B., Reid, P., & Bruderlein, C. (2023). *Communities of practice within and across organizations: a guidebook*. Sesimbra: Social Learning Lab. <https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2024/03/24-02-21-CoP-guidebook-second-edition-final-2.pdf>
16. Пинская, М. А. (2021). Компетентностный подход в основе образовательной программы прикладной педагогической магистратуры. *Школьные технологии*, 6, 63–73. EDN JZFHPY
17. Присяжная, Н. В. (2019). Теоретические аспекты развития экономической компетенции будущих учителей. В *Фундаментальные и прикладные научные исследования: актуальные вопросы современной науки, достижения и инновации*. Сборник статей по материалам I Международной научно-практической конференции (т. 2, с. 84–90). Уфа, Россия: Вестник науки.
18. Савосько, О. В. (2024). Финансовая грамотность в профессиональной подготовке педагога. В *Молодежная наука 2024: Технологии Инновации*. Материалы Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов 255–257. Пермь, Россия: Прокрость.
19. Лыткина, О. А. (2022). Медиаграмотность в воспитании будущих педагогов. В *Создание среды саморазвития личности: вызовы и тенденции*. Сборник материалов Международной научно-практической конференции (с. 282–284). Якутск, Россия: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании.
20. Шабельник, М. А. (2024). Эффективное использование мессенджеров учителями в медиаобразовательной среде как показатель уровня медиаграмотности. *Научно-педагогическое обозрение*, 3(55), 17–24. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-17-25>
21. Афанасьева, О. Ю., Никитина, Е. Ю., и Федотова, М. Г. (2022). Медиаграмотность как компонент функциональной грамотности будущего учителя иностранного языка. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*, 2(168), 22–35. <https://doi.org/10.25588/CSPU.2022.168.2.002>
22. Добрякова, М. С. (2023). *Ученик выигрывает: знания, грамотности и компетентности в школе*. Москва: Изд. дом Высшей школы экономики. <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2954-6>
23. Ступницкая, М. А., Алексеева, С. И., и Налобина, А. Н. (2022). Инструментарий оценки универсальных компетенций (soft skills) у студентов педагогического вуза. *Образование и саморазвитие*, 17(1), 221–232. <https://doi.org/10.26907/esd.17.1.17>

24. Выготский, Л. С. (2005). *Психология развития человека*. Москва: Смысл; Эксмо. 1136 с.
25. Михайлова, А. М., Авдеев, Н. А., Ченцова, А. А., и Пащенко, Т. В. (2025). О чем не говорит размер эффекта: методология исследований формирования универсальных компетентностей. *Вопросы образования*, 1, 197–232. <https://doi.org/10.17323/vo-2025-17337>
26. Гилязова, О. С., Замошанская, А. Н., и Замошанский, И. И. (2023). Концепция и фреймворк универсальных компетенций в российском высшем образовании: осмысление их значения и особенностей. *Мир науки. Педагогика и психология*, 11(5). <https://doi.org/10.15862/60PDMN523>
27. Корешникова, Ю. Н., Фрумин, И. Д., и Пащенко, Т. В. (2020). Барьеры для создания педагогических условий развития критического мышления в российских вузах. *Педагогика*, 84(9), 45–54. EDN NKYYAR.
28. Раицкая, Л. К., и Тихонова, Е. В. (2018). Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика*, 15(3), 350–363. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-3-350-363>
29. Прудникова, В. А., Фишман, Л. И., и Фишман, И. С. (2024). Зарубежные подходы к оценке универсальных компетенций будущих и действующих педагогов. *Самарский научный вестник*, 13(1), 183–192. <https://doi.org/10.55355/snv2024131312>
30. Петрова, О. В., Чепьюк, О. Р., Макарова, С. Д., Мариго, В. В., и Горылев, А. И. (2021). Российская магистратура будущего: четыре траектории развития. *Высшее образование в России*, 30(8–9), 20–33. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-20-33>
31. Сережникова, Р. К. (2015). Компетентностно-деятельностный подход в профессионально-педагогическом образовании. *Высшее образование в России*, 3, 127–133. EDN TOMASL.
32. Асадуллин, Р. М., и Фролов, О. В. (2024). Личностно-развивающий подход к профессиональной педагогической подготовке будущего учителя в вузовском образовательном процессе. *Высшее образование в России*, 33(6), 92–103. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-6-92-103>
33. Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2, 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
34. Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: II. Channels of group life; social planning and action research. *Human Relations*, 2, 143–153. <https://doi.org/10.1177/001872674700100201>
35. Михайлова, А. М. (2024). Исследование действием как способ трансформации представлений педагогов о применении цифровых сервисов на уроке. *Вопросы образования*, 2, 139–169. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16663>
36. Левин К. (2001) *Динамическая психология*. Избранные труды. Москва: Смысл. 572 с.
37. McKernan, J. (1996). *Curriculum action research. A handbook of methods and resources for the reflective practitioner* (2nd ed.). London: Routledge. 292 p.
38. Хокшильд, А. (2020). *Вторая смена. Работающие семьи и революция в доме*. Москва: Издательский дом ВШЭ. 368 с.
39. Архипов, Б. А., и Эльконин, Б. Д. (2015). Язык антропотехнического (посреднического) действия. В Эльконин, Б. Д., Архипов, Б. А., Островерх, О. С., и Свиридова, О. И. (Ред.). *Современность и возраст* (с. 12–25). Москва: Авторский Клуб. EDN YOYWNY.

40. Эльконин, Б. Д. (2023). Ситуация и ключевое искомое посреднического действия (ПД). *Культурно-историческая психология*, 19(1), 13–19. <https://doi.org/10.17759/chp.2023190102>

References

1. Burkova, I. N. (2022). Undergraduate 3++: Portrait and new demands. *Higher Education in Russia*, 31(10), 102–117. (In Russ.). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-10-102-117>
2. Garmonova, A. V., Opfer, E. A., Shcheglova, D. V., & Gavrilov, S. V. (2023). *The landscape of Russian master's education: DEANS models*. MAKS Press. (In Russ.). <https://ioe.hse.ru/mirror/pubs/share/883775762.pdf>. <https://doi.org/10.29003/m3547.978-5-317-07040-3>
3. Rozhkova, K. V., Roshchin, S. Yu., & Travkin, P. V. (2025). Russian master's education: «The garden of forking paths» in education. *Higher Education in Russia*, 34(4), 9–32. (In Russ.). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2025-34-4-9-32>
4. Garmonova, A. V., & Savelonok, E. A. (Eds.). (2020). *Transformation of higher education: Cases of Russian master's programs*. MAKS Press. (In Russ.). <https://doi.org/10.29003/m1378.978-5-317-06396-2>
5. Pozdeeva, S. I. (2018). Master's studies as a space for professional and personal development of students and teachers. *Higher Education in Russia*, 27(3), 144–152. (In Russ.).
6. Perevoshchikova, E. N. (2017). An innovative approach to the development of a master's program in pedagogical education. *Higher Education in Russia*, 6(213), 44–50. (In Russ.).
7. Opfer, E. A. (2021). Transformations of Russian master's education. *Higher Education in Russia*, 30(1), 36–48. (In Russ.). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-1-36-48>
8. Avdeeva, S. M., Gass, P. V., Kardanova, E. Yu., Koreshnikova, Yu. N., Kulikova, A. A., Orel, E. A., Pashchenko, T. V., & Sorokin, P. S. (2021). *Assessment of universal competencies as outcomes of higher education*. HSE University. (In Russ.). https://www.hse.ru/data/2024/03/01/2082492059/оценка_универсал.pdf
9. Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A., Rahnnema, M., & Ward, F. Ch. (2013). *Learning to be: The world of education today and tomorrow* (2nd ed.). UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223222>
10. Pellegrino, J. W., & Hilton, M. L. (Eds.). (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies Press. https://hewlett.org/wp-content/uploads/2016/08/Education_for_Life_and_Work.pdf
11. Reimers, F., & Chung, C. (Eds.). (2016). *Teaching and learning for the twenty-first century: Educational goals, policies, and curricula from six nations*. Harvard Education Press. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386220>
12. Winterton, J., Deist, F. D., & Stringfellow, E. (2006). *Typology of knowledge, skills and competences: Clarification of the concept and prototype*. Office for Official Publications of the European Communities. https://www.cedefop.europa.eu/files/3048_en.pdf
13. Dobryakova, M. S., & Froumin, I. D. (Eds.). (2020). *Universal competencies and new literacy: From slogans to reality*. HSE Publishing House. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2177-9>
14. Nicolini, D., Pyrko, I., Omidvar, O., & Spanellis, A. (2022). Understanding communities of practice: Taking stock and moving forward. *Academy of Management Annals*, 16(2), 680–718. <https://doi.org/10.5465/annals.2020.0330>

15. Wenger-Trayner, E., Wenger-Trayner, B., Reid, P., & Bruderlein, C. (2023). *Communities of practice within and across organizations*. A guidebook (2nd ed.). Social Learning Lab. <https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2024/03/24-02-21-CoP-guidebook-second-edition-final-2.pdf>
16. Pinskaya, M. A. (2021). The competence-activity approach as the basis of the educational program of an applied pedagogical master's degree. *Journal of School Technology*, 6, 63–73. (In Russ.).
17. Prisyazhnaya, N. V. (2019). Theoretical aspects of the development of economic competence of future teachers. In *Fundamental and applied scientific research: Current issues of modern science, achievements and innovations*. Proceedings of the I International Scientific-Practical Conference (vol. 2, pp. 84–90. Scientific Publishing Center “Bulletin of Science”. (In Russ.).
18. Savos'ko, O. V. (2024). Financial literacy in the professional training of a teacher. In *Molodezhnaya nauka 2024: Tekhnologii Innovatsii. Proceedings of the All-Russian Scientific-Practical Conference of Young Scientists, Postgraduates and Students* (pp. 255–257). IPC “Prokrost”. (In Russ.).
19. Lytkina, O. A. (2022). Media literacy in the education of future teachers. In *Sozdaniye sredi samorazvitiya lichnosti: vyzovy i tendentsii*. Proceedings of the International Scientific-Practical Conference (pp. 282–284). Interregional Center for Innovative Technologies in Education. (In Russ.).
20. Shabelnik, M. A. (2024). Effective use of messengers by teachers in the media educational environment as an indicator of the level of media literacy. *Pedagogical Review*, 3(55), 17–24. (In Russ.). <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2024-3-17-25>
21. Afanasyeva, O. Yu., Nikitina, E. Yu., & Fedotova, M. G. (2022). Media literacy as a component of the functional literacy of a future foreign language teacher. *Bulletin of the South Ural State University*, 2(168), 22–35. (In Russ.). <https://doi.org/10.25588/CSPU.2022.168.2.002>
22. Dobryakova, M. S. (2023). *The student wins: Knowledge, literacies and competencies at school*. HSE Publishing House. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/978-5-7598-2954-6>
23. Stupnitskaya, M. A., Alekseeva, S. I., & Nalobina, A. N. (2022). Tools for assessing universal competencies (soft skills) among students of a pedagogical university. *Education and Self-Development*, 17(1), 221–232. (In Russ.). <https://doi.org/10.26907/esd.17.1.17>
24. Vygotsky, L. S. (2005). *Psychology of human development*. Smysl; Eksmo. 1136 p. (In Russ.).
25. Mikhailova, A. M., Avdeenko, N. A., Chentsova, A. A., & Pashchenko, T. V. (2025). What the effect size does not tell: Methodology of research on the formation of universal competencies. *Educational Studies Moscow*, 1, 197–232. (In Russ.). <https://doi.org/10.17323/vo-2025-17337>
26. Gilyazova, O. S., Zamoshchanskaya, A. N., & Zamoshchansky, I. I. (2023). The concept and framework of universal competencies in Russian higher education: Understanding their meaning and features. *World of Science. Pedagogy and psychology*, 11(5). (In Russ.). <https://doi.org/10.15862/60PDMN523>
27. Koreshnikova, Yu. N., Froumin, I. D., & Pashchenko, T. V. (2020). Barriers to creating pedagogical conditions for the development of critical thinking in Russian universities. *Pedagogy*, 84(9), 45–54. (In Russ.).

28. Raitskaya, L. K., & Tikhonova, E. V. (2018). Soft skills in the perception of teachers and students of Russian universities in the context of world experience. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(3), 350–363. (In Russ.). <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-3-350-363>
29. Prudnikova, V. A., Fishman, L. I., & Fishman, I. S. (2024). Foreign approaches to the assessment of universal competencies of future and current teachers. *Samara Journal of Science*, 13(1), 183–192. (In Russ.). <https://doi.org/10.55355/snv2024131312>
30. Petrova, O. V., Chepyuk, O. R., Makarova, S. D., Mariko, V. V., & Gorylev, A. I. (2021). The Russian master's program of the future: Four development trajectories. *Higher Education in Russia*, 30(8–9), 20–33. (In Russ.). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2021-30-8-9-20-33>
31. Serezhnikova, R. K. (2015). Competence-activity approach in professional pedagogical education. *Higher Education in Russia*, 3, 127–133. (In Russ.).
32. Asadullin, R. M., & Frolov, O. V. (2024). Personality-developing approach to professional pedagogical training of future teachers in university education. *Higher Education in Russia*, 33(6), 92–103. (In Russ.). <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2024-33-6-92-103>
33. Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34–46. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1946.tb02295.x>
34. Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: II. Channels of group life; social planning and action research. *Human Relations*, 1(2), 143–153. <https://doi.org/10.1177/001872674700100201>
35. Mikhailova, A. M. (2024). Action research as a way to transform teachers' ideas about using digital services in the classroom. *Educational Studies Moscow*, 2, 139–169. <https://doi.org/10.17323/vo-2024-16663>
36. Lewin, K. (2001). *Dynamic psychology: Selected works*. Smysl. 572 p.
37. McKernan, J. (1996). *Curriculum action research*. A handbook of methods and resources for the reflective practitioner (2nd ed.). Routledge. (In Russ.).
38. Khokhshild, A. (2020). *The second shift: Working families and the revolution at home*. HSE Publishing House. (In Russ.).
39. Arkhipov, B. A., & El'konin, B. D. (2015). The language of anthropotechnical (mediating) action. In El'konin, B. D., Arkhipov, B. A., Ostoiverkh, O. S., & Sviridova, O. I. (Eds.). *Modern age* (pp. 12–25). Authors Club. (In Russ.).
40. Elkonin, B. D. (2023). The situation and the key objective of the mediating action (MA). *Cultural-Historical Psychology*, 19(1), 13–19. (In Russ.). <https://doi.org/10.17759/chp.2023190102>

Статья поступила в редакцию: 15.11.2025;
одобрена после рецензирования: 18.12.2025;
принята к публикации: 16.03.2026.

The article was submitted: 15.11.2025;
approved after reviewing: 18.12.2025;
accepted for publication: 16.03.2026.

Информация об авторах / Information about the authors:

Анастасия Николаевна Россинская — кандидат педагогических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории социокультурных образовательных практик НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Anastasia N. Rossinskaya — Candidate of Sciences (PhD) in Education, Leading Research Fellow, Laboratory of Socio-Cultural Educational Practices, Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

rossinskayaan@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-7263-5270>

Екатерина Андреевна Асонова — кандидат педагогических наук, заведующая лабораторией социокультурных образовательных практик НИИ урбанистики и глобального образования, Московский городской педагогический университет, Москва, Россия.

Ekaterina A. Asonova — Candidate of Sciences (PhD) in Education, Head of the Laboratory of Socio-Cultural Educational Practices, Institute of Urban Studies and Global Education, Moscow City University, Moscow, Russia.

asonovaea@mgpu.ru, <https://orcid.org/0000-0002-3707-5191>

Вклад авторов: все авторы отвечают за концептуализацию исследования, разработку методологии, сбор и анализ эмпирических данных, теоретическую интерпретацию результатов и подготовку рукописи. Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors: all authors are responsible for the conceptualization of the study, methodology development, collection and analysis of empirical data, theoretical interpretation of the results, and preparation of the manuscript. The authors declare no conflicts of interest.