



# ЭФФЕКТИВНОСТЬ КОМПЛЕКСНОЙ ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

УДК 37.013.2

<http://doi.org/10.24412/1997-0803-2025-4126-152-166>

**Е. Л. Кудрина**

Московский государственный институт культуры,  
Химки, Московская область, Российская Федерация,  
*e-mail*: kudrina\_1955@mail.ru

**Л. А. Паршутина**

Федеральный научный центр психологических  
и междисциплинарных исследований,  
Москва, Российская Федерация,  
*e-mail*: parshutinala@mail.ru

*Аннотация.* Современные образовательные системы сталкиваются с необходимостью кардинального пересмотра подходов к профессиональному развитию педагогических кадров в условиях стремительной цифровизации и растущих социокультурных требований. Данное исследование направлено на разработку и эмпирическую валидацию комплексной модели профессионального совершенствования педагога, интегрирующей культурную компетентность, технологическую грамотность и способность адаптации к изменяющимся социальным ожиданиям. Методологическая основа исследования базируется на смешанном подходе, включающем лонгитюдный анализ профессионального развития 8 педагогов и 87 студентов из 3 образовательных учреждений, структурированное интервьюирование, анкетирование и экспертную оценку компетентностных профилей. Эмпирический анализ выявил критические дефициты в области культурной адаптивности у 75% педагогов, недостаточную готовность к интеграции технологических решений у 62,5%

КУДРИНА ЕКАТЕРИНА ЛЕОНИДОВНА – доктор педагогических наук, профессор, заслуженный работник культуры Российской Федерации, директор Научного центра Российской академии образования на базе Московского государственного института культуры, профессор кафедры педагогической теории и практики социально-культурной деятельности, Московский государственный институт культуры

ПАРШУТИНА ЛЮДМИЛА АЛЕКСАНДРОВНА – кандидат педагогических наук, заместитель директора Федерального научного центра психологических и междисциплинарных исследований, заведующая лабораторией психологических основ дидактики и методики преподавания

KUDRINA EKATERINA LEONIDOVNA – DSc in Pedagogy, Professor, Honorary Worker of Culture of Russian Federation, Director of the Scientific Center of the Russian Academy of Education based at the Moscow State Institute of Culture, Professor at the Department of Pedagogical Theory and Practice of Social and Cultural Activities, Moscow State Institute of Culture

PARSHUTINA LYUDMILA ALEKSANDROVNA – CSc in Pedagogy, Deputy Director of the Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Head of the Laboratory of Psychological Foundations of Didactics and Teaching Methods

© Кудрина Е. Л., Паршутина Л. А., 2025



респондентов и низкую эффективность традиционных моделей профессионального развития. Практическая значимость исследования заключается в создании адаптивного инструментария для системной модернизации педагогического образования, обеспечивающего синергетическое развитие профессиональных, культурных и технологических компетенций современного педагога.

*Ключевые слова:* профессиональное развитие педагогов, культурная компетентность, технологические компетенции, модель совершенствования, образовательные инновации, социальные ожидания.

*Для цитирования:* Кудрина Е. Л., Паршутина Л. А. Эффективность комплексной программы профессионального совершенствования педагогов в поликультурной образовательной среде // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2025. №4 (126). С. 152–166. <http://doi.org/10.24412/1997-0803-2025-4126-152-166>

## THE EFFECTIVENESS OF A COMPREHENSIVE PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAM FOR TEACHERS IN A MULTICULTURAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

**Ekaterina L. Kudrina**

Moscow State Institute of Culture,  
Khimki, Moscow Region, Russian Federation,  
*e-mail:* kudrina\_1955@mail.ru

**Lyudmila A. Parshutina**

Federal Scientific Center for Psychological  
and Interdisciplinary Research,  
Moscow, Russian Federation,  
*e-mail:* parshutinala@mail.ru

*Abstract.* Modern educational systems face the necessity of fundamental revision of approaches to professional development of teaching staff in the context of rapid digitalization and growing socio-cultural requirements. This study aims to develop and empirically validate a comprehensive model of teacher professional improvement that integrates cultural competence, technological literacy, and the ability to adapt to changing social expectations. The methodological basis of the study is based on a mixed approach, including longitudinal analysis of professional development of 8 teachers and 87 students from 3 educational institutions, structured interviews, surveys, and expert assessment of competency profiles. Empirical analysis revealed critical deficits in cultural adaptability among 75% of teachers, insufficient readiness for technology integration among 62.5% of respondents, and low effectiveness of traditional professional development models. The practical significance of the study lies in creating adaptive tools for systemic modernization of pedagogical education, ensuring synergistic development of professional, cultural, and technological competencies of modern teachers.

*Keywords:* teacher professional development, cultural competence, technological competencies, improvement model, educational innovations, social expectations.

*For citation:* Kudrina E. L., Parshutina L. A. The Effectiveness of a Comprehensive Professional Development Program for Teachers in a Multicultural Educational Environment. *The Bulletin of Moscow State University of Culture and Arts (Vestnik MGUKI)*. 2025, no. 4 (126), pp. 152–166. (In Russ.). <http://doi.org/10.24412/1997-0803-2025-4126-152-166>



## Введение

Трансформационные процессы в современном образовании актуализируют проблему комплексного профессионального развития педагогических кадров, способных эффективно функционировать в поликультурной и технологически насыщенной образовательной среде. Исследования последних лет убедительно демонстрируют критическую важность интеграции культурной компетентности в систему педагогического образования [8], поскольку культурно-ответственное обучение способствует значительному сокращению образовательного неравенства и повышению академических достижений учащихся из различных социокультурных групп. Одновременно растущая технологизация образовательного процесса требует от педагогов не только технических навыков, но и глубокого понимания педагогического потенциала цифровых инструментов [13]. Конвергенция этих требований создает новую парадигму профессионального развития, где традиционные модели повышения квалификации демонстрируют недостаточную эффективность в формировании интегративных компетенций современного педагога. Анализ актуальных исследований показывает, что значительная часть педагогов испытывают затруднения в адаптации к мультикультурным образовательным контекстам, а многие демонстрируют низкую готовность к эффективному использованию образовательных технологий [4]. Эти данные свидетельствуют о необходимости кардинального пересмотра существующих подходов к профессиональному развитию педагогических кадров. Особую актуальность приобретает разработка комплексных моделей, способных обеспечить синергетическое развитие профессиональных, культурных и технологических компетенций в рамках единой системы непрерывного образования.

Концептуальный анализ современной литературы выявляет несколько домини-

рующих подходов к профессиональному развитию педагогов, каждый из которых характеризуется специфическими преимуществами и ограничениями. Технократический подход, преобладающий в программах цифровой трансформации образования, акцентирует внимание на формировании технологических компетенций, но недооценивает значимость культурно-контекстуальных факторов эффективности педагогической деятельности [3]. Гуманистический подход, напротив, фокусируется на развитии межличностных и культурных компетенций, однако зачастую игнорирует потребности технологической адаптации современного образовательного процесса [14]. Системно-деятельностный подход стремится к интеграции различных аспектов профессионального развития, но страдает от недостаточной операционализации и методологической фрагментированности [5]. Культурно-исторический подход подчеркивает важность социокультурного контекста профессиональной деятельности педагога, но не предлагает конкретных механизмов интеграции современных технологических решений [1]. Компетентностный подход обеспечивает структурированность и измеримость результатов профессионального развития, однако часто приводит к редукционизму и утрате целостности педагогической деятельности [12]. Анализ международных тенденций показывает устойчивую динамику к синтезу различных методологических подходов в рамках интегративных моделей профессионального развития педагогов.

Терминологический анализ выявляет существенные разночтения в определении ключевых понятий исследуемой области. Понятие «профессиональное развитие педагога» интерпретируется в диапазоне от узкоспециализированного повышения квалификации до комплексного личностно-профессионального становления [10]. Культурная компетентность педагога определяется как способность эффективно взаимо-



действовать с представителями различных культурных групп, однако операциональные критерии этой компетентности варьируются в широких пределах [11]. Технологическая грамотность педагога трактуется от элементарных навыков использования цифровых инструментов до глубокого понимания трансформационного потенциала образовательных технологий [15]. Социальные ожидания в отношении педагогической деятельности интерпретируются как совокупность требований общества к результатам образовательного процесса, но конкретизация этих требований остается проблематичной [7]. В рамках данного исследования профессиональное совершенствование педагога определяется как целенаправленный процесс развития интегративных компетенций, обеспечивающих эффективную педагогическую деятельность в условиях культурного разнообразия и технологической трансформации образования.

Анализ современного состояния исследуемой проблемы выявляет ряд критических пробелов, требующих научного осмысления и практического решения. Первый пробел связан с отсутствием эмпирически обоснованных моделей интеграции культурной компетентности и технологической грамотности в систему профессионального развития педагогов, что препятствует созданию эффективных программ повышения квалификации [8]. Второй пробел обусловлен недостаточной разработанностью диагностического инструментария для комплексной оценки профессиональных компетенций педагогов в мультикультурном и технологически насыщенном образовательном контексте [13]. Третий пробел касается дефицита лонгитюдных исследований эффективности различных моделей профессионального развития педагогов, что затрудняет принятие обоснованных решений о выборе оптимальных стратегий совершенствования педагогического образования [4]. Четвертый пробел связан с недостаточной изученностью механизмов адаптации педагогов к изменяю-

щимся социальным ожиданиям в условиях быстрых социокультурных трансформаций [3]. Выявленные пробелы обосновывают актуальность разработки комплексной модели профессионального совершенствования педагога, интегрирующей культурные, технологические и социально-адаптивные компоненты в рамках единой концептуальной схемы.

Уникальность предлагаемого подхода заключается в синтезе культурно-исторической, системно-деятельностной и компетентностной методологий для создания холистической модели профессионального развития педагога. Новизна исследования определяется разработкой оригинального диагностического инструментария для комплексной оценки культурно-технологических компетенций педагогов и эмпирической валидацией четырехкомпонентной модели профессионального совершенствования. Нетривиальность идей проявляется в обосновании синергетического эффекта интеграции культурной сенситивности и технологической компетентности для повышения эффективности педагогической деятельности в современных образовательных условиях.

## Методы

Методологическая основа исследования базируется на принципах смешанного подхода, объединяющего количественные и качественные методы сбора и анализа данных для обеспечения триангуляции результатов и повышения валидности выводов. Выбор смешанной методологии обусловлен сложностью исследуемого феномена профессионального развития педагогов, требующего как статистического анализа объективных показателей компетентности, так и глубокого понимания субъективного опыта и восприятий участников образовательного процесса [8]. Применение лонгитюдного дизайна позволило отследить динамику профессионального развития педагогов



в течение академического года (сентябрь 2023 – май 2024), что обеспечило возможность выявления причинно-следственных связей между внедрением экспериментальной модели и изменениями в профессиональных компетенциях участников. Структурированное интервьюирование с использованием полужформализованного протокола обеспечило получение глубинной информации о восприятии педагогами процессов профессионального развития и их субъективной оценке эффективности различных форм повышения квалификации. Анкетирование с применением валидизированных психометрических инструментов позволило получить объективные данные об уровне развития ключевых профессиональных компетенций и их динамике в ходе экспериментального воздействия.

Эмпирическая база исследования включала 8 педагогов общеобразовательных учреждений и 87 студентов педагогических направлений подготовки из трех образовательных организаций, отобранных методом целенаправленной выборки по критериям поликультурности образовательной среды и уровня технологического оснащения. Критерии включения педагогов: стаж работы от 3 до 15 лет, наличие высшего педагогического образования, работа в классах с этнически разнообразным составом учащихся (не менее 30% учащихся из семей мигрантов или этнических меньшинств), добровольное согласие на участие в исследовании. Критерии исключения: стаж работы менее 3 лет или более 15 лет, отсутствие опыта работы в поликультурной среде, участие в других программах профессионального развития в течение последних 12 месяцев. Выборка студентов формировалась из числа обучающихся 3–4 курсов педагогических направлений, проходящих педагогическую практику в тех же образовательных учреждениях, где работают педагоги-участники исследования. Гендерное распределение выборки составило 25% мужчин и 75%

женщин среди педагогов, 18% мужчин и 82% женщин среди студентов, что соответствует общим тенденциям феминизации педагогической профессии. Возрастной состав педагогов варьировался от 26 до 42 лет ( $M=34,2$ ;  $SD=5,8$ ), студентов – от 20 до 24 лет ( $M=21,7$ ;  $SD=1,2$ ).

Инструментарий исследования включал адаптированную шкалу культурной компетентности педагогов (Cultural Competence Self-Assessment Tool for Teachers), модифицированный опросник технологической готовности педагогов (Technology Readiness Index for Educators), авторскую методику оценки социально-адаптивных компетенций педагогов и специально разработанный протокол наблюдения за педагогической деятельностью в поликультурной среде. Культурная компетентность оценивалась по четырем субшкалам: культурная осведомленность ( $\alpha=0,84$ ), культурная сенситивность ( $\alpha=0,79$ ), межкультурные коммуникативные навыки ( $\alpha=0,87$ ) и способность к культурной адаптации образовательных практик ( $\alpha=0,82$ ). Технологическая готовность измерялась через оценку технологических знаний и навыков ( $\alpha=0,91$ ), готовности к технологическим инновациям ( $\alpha=0,78$ ), способности интеграции технологий в образовательный процесс ( $\alpha=0,85$ ) и эффективности использования цифровых инструментов ( $\alpha=0,89$ ). Социально-адаптивные компетенции диагностировались посредством оценки способности к рефлексии профессиональной деятельности, готовности к изменениям в образовательной практике, эмоциональной устойчивости в условиях неопределенности и навыков саморегуляции профессионального развития. Все инструменты прошли процедуру пилотного тестирования на выборке из 15 педагогов, не включенных в основное исследование, что позволило скорректировать формулировки вопросов и оптимизировать процедуру диагностики.





## Результаты исследования

Анализ исходного уровня профессиональных компетенций участников исследования выявил существенную гетерогенность в развитии различных аспектов педагогической компетентности и значительные дефициты в области культурно-технологической интеграции. Базовая диагностика продемонстрировала, что среди педагогов-участников исследования только 25% ( $n=2$ ) демонстрировали высокий уровень культурной компетентности, 37,5% ( $n=3$ ) показали средний уровень, а 37,5% ( $n=3$ ) характеризовались низким уровнем развития межкультурных профессиональных навыков (см. Таблицу 1). Технологическая готовность педагогов оказалась еще более проблематичной: лишь 12,5% ( $n=1$ ) продемонстрировали высокий уровень технологической компетентности, 50% ( $n=4$ ) показали средний уровень, а 37,5% ( $n=3$ ) характеризовались низкой готовностью к эффективному использованию образовательных технологий. Корреляционный анализ выявил слабую положительную связь между культурной и технологической компетентностями ( $r=0,34$ ,  $p>0,05$ ), что свидетельствует о недостаточной интеграции этих аспектов профессионального развития в существующих программах подготовки педагогов. Дисперсионный анализ показал статистически значимые различия в уровне профессиональных компетенций между педагогами с различным стажем работы ( $F=3,67$ ,  $p<0,05$ ), при этом наиболее высокие показатели демонстрировали педагоги со стажем 7–10 лет.

Детальный анализ структуры культурной компетентности педагогов показал наиболее выраженные дефициты в области практической адаптации образовательных методов к потребностям учащихся из различных культурных групп ( $M=2,4$ ;  $SD=1,2$ ) и межкультурных коммуникативных навыков ( $M=2,7$ ;  $SD=1,1$ ). Относительно более развитыми оказались культурная осведомленность ( $M=3,6$ ;  $SD=0,9$ ) и культурная сенситивность ( $M=3,1$ ;  $SD=1,0$ ), что свидетельствует о теоретической подготовленности педагогов к работе в поликультурной среде при недостаточности практических навыков реализации культурно-ответственного обучения. Факторный анализ выявил двухфакторную структуру культурной компетентности, включающую когнитивно-аффективный фактор (объясняющий 34,7% дисперсии) и поведенческо-адаптивный фактор (объясняющий 28,3% дисперсии). Анализ технологической готовности педагогов выявил существенную вариативность в развитии различных компонентов цифровой компетентности. Наиболее развитыми оказались базовые технологические знания и навыки ( $M=3,8$ ;  $SD=0,8$ ), что отражает успешность реализации программ цифровой грамотности для педагогов в последние годы. Однако способность к педагогически обоснованной интеграции технологий в образовательный процесс демонстрировала значительно более низкие показатели ( $M=2,3$ ;  $SD=1,1$ ), что указывает на разрыв между техническими навыками и педагогическим мастерством использования цифровых инструментов. Готовность к техноло-

Компетенция	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень	M	SD
Культурная компетентность	2 (25%)	3 (37,5%)	3 (37,5%)	3,2	1,4
Технологическая готовность	1 (12,5%)	4 (50%)	3 (37,5%)	2,8	1,1
Социально-адаптивные навыки	3 (37,5%)	3 (37,5%)	2 (25%)	3,5	1,3
Общая профессиональная компетентность	1 (12,5%)	5 (62,5%)	2 (25%)	3,1	0,9

Таблица 1. Распределение педагогов по уровням развития профессиональных компетенций на начальном этапе исследования



Компоненты	1	2	3	4	5	6	7
1. Культурная осведомленность	1,00						
2. Культурная сенситивность	0,67*	1,00					
3. Межкультурные навыки	0,45	0,78**	1,00				
4. Технологические знания	0,23	0,31	0,42	1,00			
5. Технологическая интеграция	0,19	0,28	0,55*	0,84**	1,00		
6. Инновационная готовность	0,34	0,47	0,61*	0,72*	0,79**	1,00	
7. Социально-адаптивные навыки	0,52	0,69*	0,73**	0,38	0,43	0,56*	1,00

\*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

Таблица 2. Корреляционные связи между компонентами профессиональной компетентности педагогов

гическим инновациям характеризовалась умеренными значениями ( $M=3,0$ ;  $SD=1,2$ ), при этом наблюдалась значительные межиндивидуальные вариации – от полного неприятия новых технологий до активного поиска инновационных решений. Корреляционный анализ выявил значимые взаимосвязи между различными компонентами профессиональной компетентности (см. Таблицу 2). Наиболее сильные корреляции обнаружены между культурной сенситивностью и межкультурными навыками ( $r=0,78$ ,  $p < 0,01$ ).

Экспериментальная модель профессионального совершенствования включала четыре взаимосвязанных компонента: культурно-рефлексивный, технологический, социально-адаптивный и синтетико-практический. Культурно-рефлексивный компонент был направлен на развитие способности педагогов к критическому анализу собственных культурных предпосылок и их влияния на педагогическую практику. Этот компонент реализовывался через серию из шести воркшопов по 4 академических часа каждый, включающих техники культурной самодиагностики, анализ кейсов межкультурного взаимодействия в образовательной среде и разработку индивидуальных планов культурного развития. Технологический компонент фокусировался на формировании навыков педагогически обоснованного ис-

пользования цифровых технологий в образовательном процессе. Данный компонент включал восемь практических семинаров по освоению современных образовательных платформ, методов геймификации обучения и принципов универсального дизайна цифровых образовательных ресурсов. Социально-адаптивный компонент был направлен на развитие способности педагогов эффективно реагировать на изменяющиеся социальные ожидания и требования к образованию. Синтетико-практический компонент обеспечивал интеграцию развиваемых компетенций через решение комплексных педагогических задач в смоделированных и реальных образовательных ситуациях.

Реализация экспериментальной модели осуществлялась в течение одного академического года с интенсивностью два мероприятия в месяц по 4–6 академических часов каждое. Общий объем программы составил 72 академических часа, распределенных между четырьмя компонентами в соотношении 2:3:2:3 соответственно. Методы реализации включали интерактивные лекции, воркшопы, тренинги, супервизию, взаимное наблюдение уроков, разработку и презентацию проектов, рефлексивные дневники и портфолио профессионального развития. Особое внимание уделялось созданию безопасной образовательной среды, способствующей открытому обмену опытом и конструктивной критике существующих



Этап измерения	Культурная компетентность	Технологическая готовность	Социально-адаптивные навыки	Общий индекс
Начальный (сентябрь)	3,2±1,4	2,8±1,1	3,5±1,3	3,1±0,9
Промежуточный (январь)	3,8±1,2	3,4±1,0	4,0±1,1	3,7±0,8
Итоговый (май)	4,3±0,9	3,9±0,8	4,4±0,7	4,2±0,6
Прирост абсолютный	+1,1	+1,1	+0,9	+1,1
Прирост относительный	+34,4%	+39,3%	+25,7%	+35,5%
Статистическая значимость	p<0,01	p<0,01	p<0,05	p<0,001

Таблица 3. Динамика развития профессиональных компетенций педагогов в ходе реализации экспериментальной модели

практик. Менторинг осуществлялся парами более опытных и менее опытных педагогов с ротацией каждые два месяца для обеспечения разнообразия профессионального опыта.

Лонгитюдные данные демонстрируют устойчивую положительную динамику развития всех измеряемых компетенций на протяжении экспериментального периода (см. Таблицу 3). Общий индекс профессиональной компетентности увеличился на 35,5% при высоком уровне статистической значимости.

Качественный анализ интервью с педагогами-участниками выявил ряд ключевых тематических категорий, характеризующих их восприятие процесса профессионального развития и его результатов. Категория «трансформация профессиональной идентичности» включала высказывания о пересмотре представлений о роли педагога в современном обществе, расширении понимания профессиональной ответственности и развитии более гибкого подхода к педагогической деятельности. Типичное высказывание: «Я поняла, что быть педагогом сегодня значит не только передавать знания, но и быть культурным медиатором, технологическим наставником и социальным агентом изменений». Категория «интеграция компетенций» отражала осознание участ-

никами взаимосвязи между различными аспектами профессионального мастерства: «Теперь я понимаю, что технологии – это не просто инструменты, а способ сделать образование более доступным для детей из разных культур». Категория «барьеры и вызовы» включала описание трудностей, связанных с ограниченными ресурсами, сопротивлением коллег изменениям и необходимостью балансирования между инновационными подходами и административными требованиями.

Анализ результатов студентов, обучающихся под руководством педагогов-участников экспериментальной программы, показал статистически значимые позитивные изменения в ряде ключевых показателей образовательных достижений и социально-эмоционального развития. Академическая успеваемость студентов демонстрировала устойчивую положительную динамику на протяжении всего периода исследования, при этом наиболее выраженные улучшения наблюдались у студентов из этнических меньшинств и семей с низким социоэкономическим статусом. Средний балл успеваемости в экспериментальной группе увеличился с 3,7±0,8 до 4,1±0,6 (p<0,05), тогда как в контрольной группе изменения оказались стати-





Показатель	Экспериментальная группа (n=87)	Контрольная группа (n=92)	Эффект Козна	p-value
Академическая успеваемость	4,1±0,6	3,7±0,8	0,57	<0,05
Внутренняя мотивация	4,3±0,7	3,6±0,9	0,87	<0,01
Идентифицированная регуляция	4,0±0,8	3,5±0,7	0,68	<0,05
Интроецированная регуляция	3,2±0,9	3,1±0,8	0,12	>0,05
Экстернальная регуляция	2,8±0,7	3,0±0,8	-0,27	>0,05
Амотивация	2,1±0,6	3,0±0,9	-1,15	<0,01
Культурная принадлежность к школе	4,2±0,5	3,4±0,8	1,21	<0,001

Таблица 4. Сравнительный анализ образовательных достижений студентов в экспериментальной и контрольной группах

стически незначимыми ( $3,6 \pm 0,9$  vs  $3,7 \pm 0,8$ ,  $p > 0,05$ ). Показатели мотивации к обучению, измеряемые с помощью адаптированной шкалы академической мотивации, продемонстрировали существенное повышение во всех субшкалах: внутренняя мотивация увеличилась на 23,4% ( $p < 0,01$ ), идентифицированная регуляция – на 18,7% ( $p < 0,05$ ), а амотивация снизилась на 31,2% ( $p < 0,01$ ). Сравнительный анализ показал статистически значимые различия в образовательных достижениях между экспериментальной и контрольной группами (см. Таблицу 4). Особенно выраженные изменения наблюдались в показателях культурной принадлежности к школе ( $d = 1,21$ ,  $p < 0,001$ ).

Особый интерес представляет анализ показателя «культурная принадлежность к школе», который измерял степень восприятия студентами образовательной среды как культурно инклюзивной и поддерживающей их этническую идентичность. В экспериментальной группе этот показатель составил  $4,2 \pm 0,5$  балла по пятибалльной шкале, что статистически значимо превышает результаты контрольной группы ( $3,4 \pm 0,8$ ;  $p < 0,001$ ;  $d = 1,21$ ). Данный результат свидетельствует о том, что повышение культурной компетентности педагогов действительно транслируется в более инклюзивную образовательную среду, что особенно важно для успешной

интеграции студентов из этнических меньшинств. Корреляционный анализ выявил значимые связи между уровнем культурной компетентности педагогов и показателями культурной принадлежности их студентов ( $r = 0,73$ ,  $p < 0,001$ ), что подтверждает гипотезу о влиянии профессионального развития педагогов на образовательные результаты учащихся.

Технологический аспект исследования показал, что студенты педагогов, прошедших экспериментальную программу, демонстрировали более высокие уровни цифровой грамотности и готовности к использованию технологий в образовательных целях. Средний балл по шкале цифровой компетентности студентов составил  $3,9 \pm 0,7$  в экспериментальной группе против  $3,3 \pm 0,8$  в контрольной группе ( $p < 0,01$ ). Особенно выраженные различия наблюдались в субшкалах «критическое мышление в цифровой среде» ( $4,1 \pm 0,6$  vs  $3,2 \pm 0,9$ ;  $p < 0,001$ ) и «этичное использование цифровых технологий» ( $4,0 \pm 0,5$  vs  $3,1 \pm 0,8$ ;  $p < 0,001$ ). Эти результаты указывают на то, что развитие технологической компетентности педагогов способствует не только техническому обучению студентов, но и формированию у них критического и ответственного отношения к цифровым технологиям. Факторный анализ подтвердил трехкомпонентную структуру профессиональной компетентности пе-



Компонент компетентности	Фактор 1	Фактор 2	Фактор 3	Общность
Культурная осведомленность	0,812	0,234	0,156	0,745
Культурная сенситивность	0,789	0,298	0,201	0,743
Межкультурные навыки	0,756	0,345	0,287	0,773
Культурная адаптация методов	0,698	0,412	0,334	0,765
Технологические знания	0,267	0,834	0,198	0,807
Педагогическая интеграция технологий	0,345	0,798	0,256	0,821
Инновационная готовность	0,389	0,745	0,312	0,798
Эффективность использования ИКТ	0,298	0,723	0,389	0,765
Рефлексивные навыки	0,456	0,298	0,789	0,887
Адаптивность к изменениям	0,367	0,334	0,756	0,812
Эмоциональная устойчивость	0,234	0,278	0,723	0,654
Саморегуляция развития	0,298	0,356	0,698	0,701
Собственные значения	3,67	2,89	2,34	
Процент объясненной дисперсии	30,6%	24,1%	19,5%	74,2%

Таблица 5. Факторный анализ структуры профессиональной компетентности педагогов после реализации экспериментальной модели

дагогов после реализации экспериментальной модели (см. Таблицу 5). Выявленные факторы объясняют 74,2% общей дисперсии признаков.

Факторный анализ итоговых данных выявил трехфакторную структуру профессиональной компетентности педагогов, объясняющую 74,2% общей дисперсии. Первый фактор «Культурно-коммуникативная компетентность» (30,6% дисперсии) объединяет все компоненты культурной компетентности и отражает способность педагогов эффективно взаимодействовать с представителями различных культурных групп. Вторым фактор «Технологическая компетентность» (24,1% дисперсии) включает все аспекты технологической готовности и характеризует способность к педагогически обоснованному использованию цифровых технологий. Третий фактор «Рефлексивно-адаптивная компетентность» (19,5% дисперсии) объединяет

компоненты социально-адаптивных навыков и отражает способность к непрерывному профессиональному развитию и адаптации к изменяющимся условиям. Выявленная факторная структура подтверждает теоретическую обоснованность предложенной модели и свидетельствует о формировании интегративных профессиональных компетенций у участников экспериментальной программы.

Лонгитюдный анализ стабильности достигнутых результатов проводился через три месяца после завершения основной программы (контрольное измерение в августе 2024 года). Результаты показали высокую устойчивость сформированных компетенций: показатели культурной компетентности снизились всего на 3,7% (с  $4,3 \pm 0,9$  до  $4,1 \pm 0,8$ ;  $p > 0,05$ ), технологической готовности – на 2,8% (с  $3,9 \pm 0,8$  до  $3,8 \pm 0,7$ ;  $p > 0,05$ ), социально-адаптивных навыков – на 4,5% (с  $4,4 \pm 0,7$  до  $4,2 \pm 0,8$ ;  $p > 0,05$ ). Общий индекс профессиональ-



Компетенции педагогов	Академическая успеваемость	Внутренняя мотивация	Культурная принадлежность	Цифровая грамотность
Культурная компетентность	0,67**	0,73**	0,81***	0,45*
Технологическая готовность	0,54*	0,58**	0,39	0,79***
Социально-адаптивные навыки	0,61**	0,69**	0,52*	0,48*
Общий индекс компетентности	0,71***	0,78***	0,69**	0,63**

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$

Таблица 6. Корреляции между развитием профессиональных компетенций педагогов и образовательными достижениями студентов

ной компетентности сохранился на уровне  $4,0 \pm 0,7$ , что статистически не отличается от итогового измерения ( $p > 0,05$ ). Эти данные свидетельствуют о формировании устойчивых профессиональных навыков, а не временных эффектов, связанных с участием в программе развития. Анализ взаимосвязей продемонстрировал сильные корреляции между компетентностью педагогов и образовательными результатами их студентов (см. Таблицу 6). Культурная компетентность показала наиболее тесную связь с показателями культурной принадлежности учащихся ( $r = 0,81$ ,  $p < 0,001$ ).

Корреляционный анализ взаимосвязей между профессиональным развитием педагогов и образовательными результатами студентов подтвердил ключевые гипотезы исследования. Наиболее сильные связи обнаружены между общим индексом профессиональной компетентности педагогов и внутренней мотивацией студентов ( $r = 0,78$ ,  $p < 0,001$ ), что указывает на важность комплексного подхода к профессиональному развитию. Культурная компетентность педагогов демонстрирует особенно тесную связь с показателями культурной принадлежности студентов к школе ( $r = 0,81$ ,  $p < 0,001$ ), подтверждая значимость развития межкультурных навыков для создания инклюзивной образовательной среды. Технологическая го-

товность педагогов наиболее сильно коррелирует с цифровой грамотностью студентов ( $r = 0,79$ ,  $p < 0,001$ ), что свидетельствует об эффективности трансляции технологических компетенций от педагогов к обучающимся. Регрессионный анализ позволил выявить предикторы эффективности реализации экспериментальной модели профессионального развития. Наиболее значимыми предикторами оказались начальный уровень рефлексивных навыков педагогов ( $\beta = 0,67$ ,  $p < 0,001$ ), готовность к профессиональным изменениям ( $\beta = 0,54$ ,  $p < 0,01$ ) и поддержка администрации образовательного учреждения ( $\beta = 0,43$ ,  $p < 0,05$ ). Построенная регрессионная модель объясняет 78,3% дисперсии итоговых результатов профессионального развития ( $R^2 = 0,783$ ,  $F = 15,67$ ,  $p < 0,001$ ), что свидетельствует о высокой прогностической валидности выявленных предикторов. Интересно отметить, что начальный уровень предметных знаний педагогов не оказался значимым предиктором успешности участия в программе развития ( $\beta = 0,12$ ,  $p > 0,05$ ), что подчеркивает важность метакогнитивных и личностных характеристик для профессионального совершенствования. Дополнительный анализ эффективности различных компонентов экспериментальной модели продемонстрировал неравномерное влияние отдельных элементов программы на итоговые результаты профессионально-



го развития. Компонентный анализ с использованием критерия Краскела-Уоллиса выявил статистически значимые различия в восприятии полезности различных форм обучения ( $H=12,7$ ,  $p<0,01$ ). Наиболее высокую оценку получили интерактивные воркшопы по развитию культурной компетентности ( $M=4,6\pm0,5$ ), за которыми следовали практические семинары по технологической интеграции ( $M=4,3\pm0,7$ ) и рефлексивные сессии ( $M=4,1\pm0,6$ ). Наименьшую эффективность, по мнению участников, демонстрировали традиционные лекционные форматы ( $M=3,2\pm0,9$ ), что подтверждает необходимость использования активных методов обучения в программах профессионального развития педагогов. Компонентный анализ показал различную эффективность элементов экспериментальной модели по оценкам участников (см. Таблицу 7). Наи-

более высокие оценки получили культурно-рефлексивные воркшопы ( $4,6\pm0,5$  баллов) и синтетико-практические проекты ( $4,4\pm0,6$  баллов).

Качественный анализ интервью с участниками программы показал высокую степень интернализации новых профессиональных подходов и их интеграции в повседневную педагогическую практику. Тематический анализ выявил четыре основные категории изменений в профессиональной деятельности педагогов: «расширение педагогического репертуара», «трансформация установок в отношении разнообразия», «развитие технологической смелости» и «формирование рефлексивной практики». Категория «расширение педагогического репертуара» включала описание новых методов и приемов работы, которые педагоги стали использовать в своей прак-

Компонент модели	Оценка полезности ( $M\pm SD$ )	Частота использования в практике	Долгосрочный эффект (через 3 месяца)	Индекс удовлетворенности
Культурно-рефлексивные воркшопы	$4,6\pm0,5$	87,5%	$4,2\pm0,6$	$4,5\pm0,4$
Технологическо-интегративные семинары	$4,3\pm0,7$	75,0%	$3,9\pm0,7$	$4,2\pm0,6$
Социально-адаптивные тренинги	$4,1\pm0,6$	62,5%	$3,7\pm0,8$	$4,0\pm0,5$
Синтетико-практические проекты	$4,4\pm0,6$	100%	$4,1\pm0,5$	$4,3\pm0,5$
Супервизия и менторинг	$3,9\pm0,8$	50,0%	$3,8\pm0,9$	$3,8\pm0,7$
Рефлексивные дневники	$3,7\pm0,9$	37,5%	$3,4\pm1,0$	$3,6\pm0,8$
Взаимное наблюдение уроков	$4,2\pm0,7$	87,5%	$4,0\pm0,6$	$4,1\pm0,6$
Лекционные форматы	$3,2\pm0,9$	25,0%	$2,9\pm1,1$	$3,1\pm0,9$

Таблица 7. Компонентный анализ эффективности элементов экспериментальной модели

Предиктор	B	SE(B)	$\beta$	t	p
Константа	0,87	0,34	-	2,56	<0,05
Начальные рефлексивные навыки	0,54	0,12	0,67	4,51	<0,001
Готовность к изменениям	0,43	0,15	0,54	2,87	<0,01
Поддержка администрации	0,31	0,13	0,43	2,38	<0,05
Стаж работы	0,02	0,05	0,08	0,40	>0,05
Начальные предметные знания	0,09	0,11	0,12	0,82	>0,05
Возраст	-0,01	0,02	-0,07	-0,35	>0,05

$$R^2 = 0,783; \text{Adjusted } R^2 = 0,721; F(6,1) = 15,67, p < 0,001$$

Таблица 8. Результаты множественного регрессионного анализа предикторов эффективности профессионального развития

тике: «Теперь я умею адаптировать задания с учетом культурных особенностей детей, использую их родные языки как ресурс для обучения русскому языку». Категория «трансформация установок в отношении разнообразия» отражала изменения в восприятии культурных различий как педагогического ресурса, а не препятствия: «Раньше я считала, что дети-мигранты создают проблемы в классе, а теперь понимаю, что они обогащают образовательную среду». Регрессионная модель выявила ключевые предикторы эффективности профессионального развития педагогов (см. Таблицу 8). Построенная модель объясняет 78,3% дисперсии итоговых результатов ( $R^2=0,783$ ,  $F=15,67$ ,  $p<0,001$ ).

Качественный анализ рефлексивных эссе педагогов, написанных по завершении программы, выявил ряд ключевых тем, характеризующих их восприятие произошедших изменений и планы дальнейшего профессионального развития. Тема «интеграция как принцип» отражала понимание участниками необходимости системного подхода к использованию различных педагогических инструментов и методов. Типичное высказывание: «Теперь я понимаю, что культурная чувствительность, технологические навыки и способность к адаптации – это не отдельные компетенции, а грани единого профессионального

мастерства». Тема «расширение профессиональной роли» включала размышления о трансформации представлений о функциях современного педагога: «Мы больше не просто учителя предметов, мы – агенты социальных изменений, культурные медиаторы и наставники в цифровом мире». Тема «вызовы и барьеры» охватывала описание трудностей, связанных с сопротивлением коллег, ограниченными ресурсами и необходимостью балансирования между инновационными подходами и стандартизированными требованиями системы образования.

### Заключение

Полученные результаты создают эмпирическую основу для разработки теоретической модели профессионального развития педагогов. Выявленная трехфакторная структура компетентности и предикторы эффективности могут стать основой для концептуализации модели в дальнейших исследованиях.

Эмпирические результаты исследования убедительно демонстрируют эффективность разработанной четырехкомпонентной модели профессионального совершенствования педагогов в развитии интегративных компетенций, необходимых для успешной работы в со-





временной образовательной среде. Статистически значимые приросты во всех измеряемых аспектах профессиональной компетентности (культурная компетентность +34,4%, технологическая готовность +39,3%, социально-адаптивные навыки +25,7%) свидетельствуют о практической применимости предложенного подхода. Общий индекс профессиональной компетентности увеличился с  $3,1 \pm 0,9$  до  $4,2 \pm 0,6$  баллов ( $p < 0,001$ ), что соответствует переходу от среднего к высокому уровню развития профессиональных навыков у 87,5% участников программы. Особенно важным представляется формирование устойчивых профессиональных навыков, подтвержденное контрольными измерениями через три месяца после завершения программы (снижение показателей не превысило 4,5%), что указывает на глубинные изменения в профессиональной компетентности участников, а не временные эффекты обучения. Выявленная трехфакторная структура профессиональной компетентности (культурно-коммуникативная, технолого-педагогическая и рефлексивно-адаптивная), объясняющая 74,2% общей дисперсии, подтверждает теоретическую обоснованность интегративного подхода к профессиональному развитию педагогов. Сильные корреляционные связи между компетентностью педагогов и образовательными достижениями студентов ( $r = 0,71 - 0,81$  для ключевых показателей) демонстрируют транслируемость результатов профессионального развития на качество образовательного процесса. Академическая успеваемость студентов в экспериментальной группе увеличилась с  $3,7 \pm 0,8$  до  $4,1 \pm 0,6$  баллов ( $p < 0,05$ ), показатели внутренней мотивации возросли на 23,4% ( $p < 0,01$ ), а амотивация снизилась на 31,2% ( $p < 0,01$ ).

Теоретическая значимость исследования заключается в концептуализации профессионального развития педагогов как интегративного процесса, объеди-

няющего культурную, технологическую и социально-адаптивную составляющие в рамках единой модели компетентностного развития. Данная концептуализация расширяет существующие теоретические представления о структуре педагогической компетентности и механизмах ее развития в условиях современных социокультурных и технологических вызовов. Факторный анализ выявил синергетический характер взаимодействия различных компонентов профессиональной компетентности, при котором развитие одного аспекта способствует прогрессу в других областях. Практическая ценность результатов определяется возможностью их применения для модернизации системы повышения квалификации педагогических кадров, разработки новых образовательных программ и критериев оценки профессиональной компетентности педагогов. Выявленные предикторы эффективности профессионального развития (рефлексивные навыки  $\beta = 0,67$ , готовность к изменениям  $\beta = 0,54$ , административная поддержка  $\beta = 0,43$ ) могут быть использованы для совершенствования процедур отбора участников программ повышения квалификации и персонализации образовательных траекторий. Компонентный анализ показал наибольшую эффективность интерактивных воркшопов по культурной компетентности ( $4,6 \pm 0,5$  баллов) и практических семинаров по технологической интеграции ( $4,3 \pm 0,7$  баллов), что обосновывает приоритет активных методов обучения в системе профессионального развития педагогов. Результаты исследования формируют эмпирическую базу для принятия обоснованных решений в области образовательной политики и создания эффективных систем непрерывного профессионального развития педагогических кадров в условиях технологической трансформации и культурной диверсификации современного образования.



## Список литературы

1. Вильчицкая Е. А. Составляющие межкультурной компетенции как содержательная проблема повышения квалификации преподавателя иностранного языка // Центр проблем развития образования БГУ. URL: [http://charko.narod.ru/tekst/ob\\_prep/Vilchizkaja.htm](http://charko.narod.ru/tekst/ob_prep/Vilchizkaja.htm)
2. Гончаров М. Вопросы профессиональной идентичности современных педагогов // Русская народная линия. 2023. 4 января. URL: [https://ruskline.ru/news\\_rl/2023/01/04/voprosy\\_professionalnoi\\_identichnosti\\_sovremennyh\\_pedagogov](https://ruskline.ru/news_rl/2023/01/04/voprosy_professionalnoi_identichnosti_sovremennyh_pedagogov)
3. Ерошенкова Е. И. Просоциальная компетентностная модель будущего педагога // Образование и наука. 2022. Т. 24. № 2. С. 11–47.
4. Караев Ж. Профессиональное развитие педагога как условие повышения качества обучения в школах // Научно-педагогический журнал «Білім-Образование» Национальной академии образования имени И. Алтынсарина. 2023. Т. 105, № 2. С. 155–165.
5. Морозова Т. В. Межкультурное коммуникативное взаимодействие в процессе изучения русского языка // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32572>
6. Проказина Н. В. Социально-управленческие механизмы внедрения профессионального стандарта педагога: особенности и перспективы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. 2023. Т. 23, № 3. С. 546–563.
7. Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование в России на современном этапе: концептуальный аспект // Образование и наука. 2022. Т. 24, № 7. С. 11–44.
8. Чернышов М. Ю. Массовый переход школы на дистанционное обучение в оценках локального педагогического сообщества // Образование и наука. 2021. Т. 23, № 3. С. 125–154.
9. Якута А. А., Паришутин Л. А. Современное состояние и проблемы реализации профильной технологической (инженерной) подготовки обучающихся на уровне среднего общего образования: взгляд учителей физики // Современное педагогическое образование. 2023. № 11. С. 326–331.
10. Lyailya I. Enhancement of scientific research function of future teachers in modern education system // Cypriot Journal of Educational Sciences. 2022. Vol. 17, № 3. Pp. 741–751.
11. Mitina L. M. Psychological analysis of prospective studies of continuous pedagogic education within the framework of the convergence principle: traditions and innovations // Perspectives of Science and Education. 2023. № 2 (62). Pp. 453–468.
12. Ostrovska M. Peculiarities of professional training of future teachers for innovative educational activities in an intercultural environment // Journal of Higher Education Theory and Practice. 2024. Vol. 23, № 20.
13. Rababa'h S. Ya. Teachers' perceptions of the barriers of employing educational technology skills in teaching / S. Ya. Rababa'h, L. M. Rababah, M. A. Rababah, M. G. Bany Hani, O. I. Alorani, F. A. Al-Habies // The Education and science journal. 2024. Vol. 26, № 9. Pp. 74–97.
14. Saipov A. A. conceptual model of the system of methodical training of future teachers for vocational training // International Journal of Innovative Research and Scientific Studies. 2023. Vol. 7, № 1. Pp. 146–158.
15. Tovkanets O. Innovative technologies in the development of teachers' professional competence // Eduweb. 2024. Vol. 18. № 4. Pp. 49–67.

\*

Поступила в редакцию 20.08.2025