

Практическая подготовка педагогических кадров: опыт «обучения вне учебной аудитории» сквозь призму восприятия студентов магистратуры

Practical training of teaching staff: the experience of "outdoor learning " through the prism of graduate students' perception

Авторы статьи

Горюнова Лилия Васильевна,

доктор педагогических наук, заведующая кафедрой инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация
lvgoryunova@sfedu.ru
ORCID: 0000-0002-1685-5404

Полякова Елена Васильевна,

научный сотрудник кафедры инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация
eboichuk@sfedu.ru
ORCID: 0009-0002-5239-9714

Authors of the article

Liliya V. Goryunova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Inclusive Education and Socio-Pedagogical Rehabilitation, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation
lvgoryunova@sfedu.ru
ORCID: 0000-0002-1685-5404

Elena V. Polyakova,

Researcher, Department of Inclusive Education and Socio-Pedagogical Rehabilitation, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russian Federation
eboichuk@sfedu.ru
ORCID: 0009-0002-5239-9714

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

Для цитирования

Горюнова Л. В., Полякова Е. В. Практическая подготовка педагогических кадров: опыт «обучения вне учебной аудитории» сквозь призму восприятия студентов магистратуры // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2026. – № 04. – С. 193–211. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261091.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11091

For citation

L. V. Goryunova, E. V. Polyakova, Practical training of teaching staff: the experience of "outdoor learning" through the prism of graduate students' perception // Scientific-methodological electronic journal "Koncept". – 2026. – No. 04. – P. 193–211. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261091.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11091

Поступила в редакцию <i>Received</i>	29.01.26	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	01.03.26
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	01.03.26	Опубликована <i>Published</i>	30.04.26



Аннотация

Актуальность исследования обусловлена противоречием между устоявшейся моделью профессиональной подготовки педагогических кадров, где доминирует теоретическое обучение, и потребностью современной системы образования в педагогах, обладающих не только необходимым набором профессиональных компетенций, но и профессиональной субъектностью, а также готовностью работать в условиях постоянно меняющейся образовательной среды. В этих условиях особую значимость приобретает формат «обучения вне учебной аудитории», требующий научного осмысления и проработки. Цель данной статьи – обосновать значимость формата «обучения вне учебной аудитории» для практической подготовки педагогических кадров через анализ особенностей ее восприятия студентами магистратуры. Ведущими методами исследования выступили: интервью со студентами магистратуры педагогического профиля, проходившими практику-погружение в формате обучения вне учебной аудитории, и тематический анализ стенограмм интервью. В ходе проведенного исследования были получены результаты, позволяющие: систематизировать субъективные оценки участников о влиянии формата «обучение вне учебной аудитории» на их практическую подготовку и профессиональное развитие; выявить взаимосвязь между степенью их вовлеченности в практику и профессиональной социализацией; обосновать, что «обучение вне учебной аудитории» выступает не дополнением, а самостоятельным форматом педагогической подготовки, способствующим развитию профессиональной субъектности. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что уточнено содержание формата «обучение вне учебной аудитории» в контексте профессионального становления студентов и обосновано его влияние на формирование практико-ориентированных программ подготовки педагогических кадров в университете. Практическая значимость состоит в обосновании включения в программы подготовки педагогических кадров в магистратуре практики-погружения на основе «обучения вне учебной аудитории» с элементами непрерывного наставничества студентов.

Ключевые слова

обучение вне учебной аудитории, практическая подготовка педагогических кадров, высшее образование

Благодарности

Авторы выражают благодарность Южному федеральному университету за возможность проведения исследования.

Abstract

The relevance of the study is due to the contradiction between the established model of professional training of teaching staff, where theoretical learning dominates, and the need of the modern education system for teachers who have not only the necessary combination of professional competences, but also professional subjectivity, as well as the readiness to work in a constantly changing educational environment. In these conditions, the format of "outdoor learning" acquires special significance, requiring scientific understanding and elaboration. The aim of this article is to substantiate the significance of the "outdoor learning" format for the practical training of teaching staff through the analysis of the characteristics of its perception by graduate students. The leading methods for the study were: interviews with graduate students in pedagogical studies who underwent practical immersion in the format of outdoor learning, and thematic analysis of the interview transcripts. The study obtained results that allow: to systematize the subjective assessments of the participants concerning the impact of the "outdoor learning" format on their practical training and professional development; to identify the relationship between the degree of their engagement in practice and professional socialization; to substantiate that "outdoor learning" is not an addition, but an independent format of teacher training that promotes the development of professional agency. The theoretical significance of the study lies in clarification of the content of the "outdoor learning" format in the context of students' professional development and its influence on the development of practice-oriented teacher training programs at the university. The practical significance lies in justification for the inclusion of immersion practice based on "outdoor learning" with elements of continuous mentoring in teacher training programs for graduate students.

Key words

learning outside the classroom, practical training of teachers, higher education

Acknowledgements

The authors would like to express their gratitude to the Southern Federal University for the opportunity to conduct this research.

Введение / Introduction

Повышение скорости развития и изменений всех сфер жизнедеятельности человека детерминирует как новые проблемы, так и новые возможности. В этом столетии жизнедеятельность человека протекает в быстроменяющемся пространстве и характеризуется своей непредсказуемостью, что определяет ряд новых требований к современной системе высшего образования, которое призвано формировать «навыки будущего», или «компетенции XXI века». Дж. Манн, Т. Грей и С. Труонг определяют такие компетенции как необходимые современному человеку для «процветания на работе и в обществе в XXI веке» [1]. К. Ф. Гейзингер рассматривает компетенции XXI века как ответ на вызовы технологи-

ческого развития и роста объема знаний, указывая, что без соответствующего набора компетенций эффективное решение сложных задач становится невозможным [2]. Поэтому, как считают С. Лэмб, К. Мэйр и Э. Доке, образовательные результаты должны выходить за рамки предметных знаний и включать критическое мышление, креативность, метапознание, умение решать проблемы, сотрудничество, мотивацию, самооффективность, добро-совестность и упорство [3]. Согласно документу Организации экономического сотрудни-чества и развития «Стратегия развития навыков 2019: навыки для формирования лучшего будущего», наличие метакогнитивных и социально-эмоциональных навыков – обязатель-ное требование к современному человеку как к компетентному специалисту и активному гражданину [4]. Компетенции XXI века в различной конфигурации становились предме-том исследования последних лет, однако несмотря на проблемы с определением их содер-жания следует отметить, что есть четыре компетенции, которые ученые разделяют на ин-дивидуальные когнитивные компетенции (креативность и критическое мышление) и со-циальные компетенции (общение и сотрудничество). Э. Сильва в своей работе пишет о них как о 4C (creativity, critical thinking, communication, collaboration) [5]. Безусловно, дан-ные компетенции не новы для нашего века, но они в данный период стали более важными и значимыми. Действительно, как отмечают исследователи компетенций будущего С. Винсент-Ланкрин, К. Гонсалес-Санчо, М. Букаэрт, Ф. д. Лука, М. Фернандес-Баррерра, Г. Жакотин, Дж. Ургель, К. Видаль, личные и социальные компетенции всегда играли важ-ную роль в успехе человека в профессиональной деятельности и в обществе [6]. Однако повышение темпа социальных изменений, активное внедрение в различные сферы искус-ственного интеллекта привели к потребности формировать уникальные человеческие компетенции еще на этапе его образования.

В высшем образовании традиционный подход, ориентированный на преподава-теля, несмотря на доказанную эффективность в передаче базовых знаний, нередко критикуют за недостаточную ориентацию на развитие ключевых компетенций 4C. В противовес ему студенто-ориентированная модель смещает фокус на самих обучаю-щихся, стимулируя их активную вовлеченность и формируя навыки, необходимые для решения актуальных научных вызовов и профессиональных задач. В. Бхардвадж, С. Чжан, Ю. К. Тан, В. Пандей отмечают, что традиционное академическое обучение в аудитории не в полной мере подходит для формирования и развития компетенций XXI века, и поэтому необходимо изучать возможности системы образования в части использования иных стратегий [7].

К таким образовательным стратегиям можно отнести «обучение вне учебной аудитории», в основе которого лежит потенциал внешней среды как учебной, позво-ляющий создавать условия для развития внутриличностных и межличностных ком-петенций, а также «прокачивать» профессиональные компетенции. В отличие от пря-мого обучения, выстроенного на «пассивной» модели усвоения знаний, передавае-мых преподавателем, обучение вне учебной аудитории опирается на активное обуче-ние, осуществляемое через непосредственный опыт, при котором конкретные резуль-таты обучения менее предсказуемы. Обучение вне учебной аудитории – как обучение через опыт, насыщенный личностными и реляционными начинаниями, приобретает все больше сторонников среди современных педагогических кадров, которые разде-ляют позицию Дж. Дьюи, изложенную в работе С. Йованович «Опыт и образование Джона Дьюи». Ученый утверждал, что для понимания мира обучающимся необхо-димо прямое взаимодействие с ним. Кроме того, как отмечается в исследовании, зна-

ния, связанные с соответствующим сенсорным опытом, усваиваются легче [8]. Приобретение сенсорного опыта в процессе обучения основывается на сенсорных входах, т. е. на связи познания и эмоций (чувств). Однако, как подчеркивают М. Торберн и А. Маршалл, когда различные сенсорные источники не соответствуют друг другу, качество обучения поверхностно и, скорее всего, будет отфильтровано до того, как оно проникнет в долговременную память, по сравнению с тем, когда сенсорные входы дополняют и усиливают друг друга [9]. Когда обучающиеся приобретают жизненный опыт в «реальном мире», они знакомятся с новыми теориями и концепциями. По утверждению М. Бройнига, Дж. Муртелла и К. Рассела, это и есть обучение, основанное на опыте, которое имеет прямое отношение к жизни обучающегося [10]. Т. Грей дополняет, что такой опыт включает реляционные и аффективные элементы [11]. Как показали исследования Дж. Сибторпа, Р. Коллинза, К. Ратунде, К. Пейсли, С. Шумана, М. Похьи, Дж. Гукина и С. Бейнса, опыт обучения становится продуктивным, если он интересен обучающемуся и отвечает целям образовательной программы. В таком случае обучающийся способен понять и усвоить чувство субъектности [12]. Подобные условия наиболее полно реализуются вне учебной аудитории.

Подход «обучение вне учебной аудитории» стремительно развивается в системе профессионального педагогического образования, поскольку позволяет одновременно осваивать предметное содержание и формировать комплекс значимых компетенций, а также способствовать развитию профессиональной устойчивости молодых педагогов, обеспечивающий благоприятный вход в профессию [13]. Такой подход способствует преодолению в процессе профессиональной подготовки педагогических кадров классической дихотомии теории и практики. С. А. Доусон, П. А. Лейтам в своем исследовании рассматривают обучение вне учебной аудитории как потенциальный фактор «мощных изменений» в профессиональной подготовке будущих учителей [14]. Ж.-Л. Парехо, М.-О. Кортон-Эрас выявили, что опыт, приобретенный студентами – будущими педагогами в процессе освоения дисциплин в соответствии с подходом «обучение вне учебной аудитории», способствует их личностному и социальному развитию, а также академическому и профессиональному росту [15].

Действительно, приобретение нового опыта – это вызов привычным способам мышления и действия, что дает обучающемуся возможность задуматься о том, как он может включить в свой обычный контекст жизнедеятельности новое поведение и отношения. Безусловно, приобрести определенный опыт можно и в учебной аудитории, однако внешняя естественная реальная профессиональная среда предоставляет условия для более глубокого познания и осмысления основополагающих элементов теории через приобретение релевантного опыта. Современные исследования демонстрируют преимущества такого рода опыта для студентов педагогических направлений подготовки, поскольку он позволяет преодолевать проблемы, возникающие от отсутствия связи между теорией и практикой, между университетским преподаванием и реальностью в образовательных организациях (школах). Поэтому в современных условиях организации подготовки педагогических кадров в университете необходимо переосмыслить и переоценить, как профессионально-педагогическая подготовка может адаптироваться к дидактическим потребностям будущих учителей и существующим требованиям педагогической профессии.

Цель исследования состоит в том, чтобы обосновать значимость формата «обучения вне учебной аудитории» для практической подготовки педагогических кадров через анализ особенностей ее восприятия студентами магистратуры.

Задачи исследования:

1. Обосновать актуальность и определить преимущества применения формата «обучение вне учебной аудитории» в практической подготовке студентов в университете.
2. Определить, как студенты педагогической магистратуры воспринимают практическую подготовку, выстроенную на основе «обучения вне учебной аудитории», а также определить, как данный формат практики-погружения отражается на их профессиональном становлении.

Обзор литературы / Literature review

В современной педагогической науке появились исследования, результаты которых подтверждают положительные эффекты, связанные с организацией обучения вне учебной аудитории в образовательных организациях профессионального образования. Обучение вне учебной аудитории определяется как опыт, выходящий за рамки традиционного образования, но происходящий в альтернативных условиях, что стимулирует связь обучающегося с реальной профессиональной средой. Точкой возникновения практики «обучения вне учебной аудитории» можно считать появление «обучения на открытом воздухе», которое задумывалось как концентрическое обучение, т. е. обучение в кругах, расходящихся от здания образовательной организации по территории района и дальше от поездок в один день до многодневных экспедиций.

Рольф Юкер и Якоб фон Ау провели обобщение тематических исследований, посвященных влиянию обучения на открытом воздухе на педагогов и обучающихся. Результаты демонстрируют, что образовательный процесс в реальных условиях вне учебной аудитории содействует максимальному раскрытию потенциала обучающихся. Такой формат обучения создает условия для улучшения академических показателей, развивает социальные компетенции, стимулирует личностный рост, укрепляет комплексное благополучие, повышает уровень физической активности и положительно влияет на общее состояние здоровья. Преимущества этого типа обучения (высокий интерес, вовлеченность, здоровьесбережение, экологичность и др.) [16] привели к тому, что «обучение на открытом воздухе» переросло в широкомасштабную практику «обучения вне учебной аудитории» и стало применяться на всех уровнях образования, в том числе и профессионального. Обучение вне учебной аудитории отличается от традиционного академического формата обучения тем, что зачастую включает в себя компоненты, способствующие приобретению обучающимися опыта личностного развития и социализации. По мнению С. Бимес, П. Хиггинс, Р. Никол, Х. Смит, данный формат обучения может проходить как многодневная программа, состоящая из серии отдельных мероприятий, проводимых в помещении организации, так сказать, с «жестким верхом», или это может быть обучение в естественной среде, например экспедиция, т. е. с «мягким верхом» [17]. П. Бентсен, Л. Майгинд, П. Эльсборг, Г. Нильсен, Э. Майгинд в своем исследовании под «обучением вне учебной аудитории» понимают обучение предметам учебного плана под руководством преподавателя в естественной обстановке либо в течение одного дня или же многодневных «резидентных» мероприятий [18]. Рассматривая обучение вне учебной аудитории в историческом контексте, Л. Паркер отмечает, что эволюция современного образовательного ландшафта существенно повлияла на восприятие данного формата. Именно эти изменения способствовали тому, что все больше образовательных организаций начали осознавать преимущества программ, включающих элементы обучения вне учебной аудитории. Данный формат придает образовательным

программам необходимую гибкость, делая их доступными и эффективными для обучающихся любых возрастов и категорий, а сам процесс обучения – по-настоящему трансформационным [19]. Широкое распространение получило одно из направлений обучения вне учебной аудитории – «обучение служением». Продвижение к распределенному и взаимосвязанному образованию включает в себя установление связей между университетом и окружающим его «внешним миром» или «сообществом». Эти связи особенно значимы для такого вида обучения вне учебной аудитории, как «обучение служением» – образовательной практики, где через содействие вовлечению студентов в социальные изменения и процесс создания будущего формируются ценностные основания, повышается личный смысл профессиональной подготовки. Связи образовательной организации и «окружающего мира/сообщества» могут быть установлены двумя способами: во-первых, согласно исследованиям Л. Х. Бронкхорст, С. Ф. Аккерман [20], как связи в контекстах деятельности; во-вторых, как связи в ходе обучения в различных условиях. Для обеспечения преемственности необходимо намеренно пересекать границы образовательной организации и обеспечивать гибридизацию между контекстами.

Анализ состояния исследований проблемы «обучение вне учебной аудитории» в российской педагогической науке привел нас к выводу, что отечественные ученые уделяют большое внимание стратегии и технологии «перевернутое обучение» (flipped learning), понимая его как обучение, которое позволяет студентам осваивать новый дидактический материал вне учебной аудитории, затем применяя полученные знания на практике, проходящей в различных форматах. На современном этапе ключевая задача высшей школы заключается в том, чтобы сформировать у студентов опыт, позволяющий им осознанно, самостоятельно осваивать и применять профессиональную информацию, которая непрерывно обновляется. П. В. Стефаненко считает, что для достижения этой цели требуется интенсифицировать учебный процесс в вузе посредством внедрения методов и технологий, которые будут стимулировать творческий потенциал и мотивацию студентов, а также способствовать развитию у них самостоятельности, креативности, ответственности, лидерских навыков, независимости мышления и инициативности. Ученый подчеркивает, что значительным ресурсом для решения обозначенной задачи обладает перевернутое обучение, реализуемое вне учебной аудитории [21]. В своем исследовании И. В. Галицына анализирует потенциал перевернутого обучения как формы образования педагогических кадров, подчеркивая, что внедрение этого подхода в качестве основы организации профессиональной подготовки способствует оптимизации образовательного процесса в высшей школе и развивает у студентов навыки самостоятельной работы, стимулирует познавательную активность, усиливает вовлеченность в учебный процесс, одновременно расширяя их академическую свободу [22]. К такому же выводу пришли И. Б. Юмов, Ц. Ж. Юмова [23], считающие, что именно перевернутое обучение позволяет осваивать студентам дидактический материал вне учебной аудитории, а затем объективировать полученные знания в проектах, направленных на решение реальных задач профессиональной сферы. Рассматривая перевернутое обучение как альтернативную основу современного высшего образования вне учебной аудитории, можно отметить, что эта стратегия существенно трансформирует организационные принципы профессиональной подготовки в университете. В образовательной практике постепенно складываются разнообразные форматы реализации перевернутого обучения, зачастую предполагающие его интеграцию с другими педагогическими подходами. Одним из перспективных направлений становится сочетание перевернутого

обучения с игрофикацией. В рамках такого синтеза учебный процесс обогащается развлекательными элементами, что в итоге приводит к формированию особого образовательного феномена – эдьютейнмента, который позволяет не только поддерживать познавательный интерес обучающихся, но и делать освоение материала более увлекательным и эффективным. Е. Е. Рыбакова, Д. В. Курсевич [24], изучая потенциал эдьютейнмента, обратили внимание на то, что оно продвигает процесс обучения вне учебной аудитории посредством развлекательных практик, различных технических решений и мультимедийных технологий. О. А. Царахов, Л. Н. Царахова, Т. А. Бекоева, занимаясь поиском нового подхода к формам и методам контактной и внеаудиторной работы по формированию у студентов универсальной компетенции самоорганизации и саморазвития, доказали эффективность использования эдьютейнмента в условиях обучения вне учебной аудитории [25].

В контексте организации самостоятельной работы студентов современного вуза эффективным форматом обучения вне учебной аудитории является автономное обучение. Его реализация предполагает два ключевых условия: самостоятельную познавательную деятельность студента и квалифицированное педагогическое сопровождение. Необходимым условием реализации такого обучения является самообразование студента и его педагогическое сопровождение преподавателем, что позволяет рассматривать такой тип обучения вне учебной аудитории как соуправляемое обучение. Этот подход теоретически обоснован в работах М. Г. Голубчиковой, Р. С. Лыженковой, А. А. Бышляго, А. И. Коробченко и М. Р. Арпентьевой, рассматривающих его через призму формирования учебно-профессиональной самостоятельности будущих специалистов, которая выступает важнейшим проявлением субъектности в процессе учения и обучения. Ученые подчеркивают актуальность данного направления как в практическом плане – при выстраивании процесса профессиональной подготовки студентов, так и в теоретическом – в рамках развития концепции самостоятельной учебно-профессиональной активности [26]. Следовательно, автономное обучение вне аудитории не только отвечает современным образовательным запросам, но и способствует углублению теории самостоятельности в обучении. Еще одним форматом обучения вне учебной аудитории выступает профессиональная подготовка в отечественных вузах, построенная на подходе «обучение служением», который объединяет перевернутое и проблемно ориентированное обучение. Обучающиеся кооперируются для решения сложных междисциплинарных проблем различного характера. А. В. Портных пишет, что благодаря подходу «обучение служением» студенты, погружаясь в учебно-практическую деятельность, реализуемую вне вуза, находят пути решения задач, инициируемых социальными заказчиками [27].

Результаты проведенного анализа научной литературы позволили решить первую задачу исследования. Во-первых, удалось обосновать актуальность применения формата «обучение вне учебной аудитории» в профессиональной подготовке педагогических кадров в университете. Как показал анализ, такой формат действительно отвечает современным требованиям к подготовке специалистов, поскольку «обучение вне учебной аудитории» в ходе профессиональной подготовки представляет собой процесс обучения, который происходит за пределами университета. Речь идет не только о различных видах практик, включенных в учебный план, но и о полноценном формате, который позволяет реализовать процесс профессиональной подготовки в условиях интеграции образовательной и профессиональной сфер – с целью автономного, добровольного получения реалистичных знаний и формирования компетенций. Во-вторых, проведенный

анализ исследований в данной области помог выделить ключевые преимущества формата «обучения вне учебной аудитории» в процессе подготовки кадров в вузах. Одно из наиболее значимых – то, что студенты на протяжении всего срока обучения получают возможность в реальном времени наблюдать, получать информацию и изучать различные стороны своей будущей профессии. Кроме того, формат дает студентам шанс играть важную роль в управлении собственным обучением – например, через проекты (проектное обучение) или через возможность служить другим (обучение служением). При этом студенты применяют изученные в аудитории теории и концепции (обучение без отрыва) непосредственно в контексте обучения вне учебной аудитории, благодаря чему будущая профессиональная деятельность становится для них более понятной и реальной уже в процессе подготовки.

Методологическая база исследования / Methodological base of the research

Решая вторую задачу исследования, мы изучили, как студенты педагогической магистратуры воспринимают практическую подготовку в формате «обучение вне учебной аудитории» и как этот формат влияет на их профессиональное становление. Исследование проводилось на базе Южного федерального университета в Ростове-на-Дону в период с сентября 2023 года по сентябрь 2024 года. Участниками стали 12 студентов первого года обучения по направлениям 44.04.01 «Педагогическое образование» и 44.04.03 «Специальное (дефектологическое) образование», зачисленные на три образовательные программы магистратуры (Инклюзивное образование и педагогическая реабилитология, Тьюторство и наставничество в сфере образования и Теория и методика работы с лицами с расстройствами аутистического спектра).

Экспериментальное исследование стартовало с реализации практической подготовки студентов в рамках магистерских образовательных программ в формате «обучение вне учебной аудитории». В течение 2023/2024 учебного года магистранты, участники исследования, еженедельно посещали пространство развития детей и поддержки их родителей «Ресурсная мастерская», которое размещается на площадке социально-профессионального коворкинга «Территория действий-ЮФУ» (Ростов-на-Дону). Там они выполняли задания по дисциплинам учебного плана, реализовывали проекты в соответствии с «Модулем проектной деятельности», осуществляли педагогические исследования в рамках НИР. Особое внимание уделялось работе с детьми, имеющими особые потребности и ограниченные возможности: магистранты проводили занятия по авторским коррекционно-развивающим и профориентационным программам, а также разрабатывали и реализовывали мероприятия для поддержки их родителей. Особенности такой организации практической подготовки студентов педагогических направлений заключаются в том, что она интегрирована в каждую учебную дисциплину/модуль, при этом носит регулярный характер, имеет различные формы организации с вариативным содержанием заданий. Согласно нашему исследованию об организации практик будущих педагогов, практическая подготовка магистрантов выстраивалась по принципу возрастающей сложности и включала четыре составляющие: модельную практику, пробную практику, проектную практику и практику-погружение [28]. Первые три составляющие преимущественно проходили как «обучение служением» в период 2023/2024 учебного года в «Ресурсной мастерской».

Ключевым этапом экспериментального исследования стала образовательная экспедиция, проведенная в формате практики-погружения в июле 2024 года на базе практики

и спортивно-оздоровительного туризма «Лиманчик-ЮФУ», расположенной в Краснодарском крае, урочище «Малый Лиман». При поддержке Фонда Потанина (Договор № ГФПА-034/23 от 13.11.2023) там был реализован проект семейного образовательного отдыха «Ресурсы моего будущего». Основными участниками проекта стали дети с ограниченными возможностями и особыми потребностями, а также их родители, для которых студентами был разработан комплекс мини-программ. Специфика отдыха большинства детей такой категории (ментальные нарушения, РАС) не позволяет им стать полноправными участниками лагерных смен, зачастую такие дети не могут находиться без родителей. Суть проекта «Ресурсы моего будущего» заключается в организации и проведении смены по формату проектно-образовательного интенсива, активными участниками которой стали дети, их родители и магистраты, участники экспериментального исследования. Родители получили возможность принять участие в образовательных мероприятиях, освоить новые для себя социальные роли, став участниками процесса интеграции (реинтеграции) ребенка в социум на ином средовом уровне, а студенты получили опыт взаимодействия с родительским сообществом, значимость которого раскрыта в наших исследованиях [29]. В ходе реализации проекта студенты выполняли функции преподавателя и вожатого-тьютора. Тьюторское сопровождение необходимо каждому ребенку данной категории. Студенты проводили занятия с детьми в формате моделирования реальных жизненных ситуаций, связанных с формированием навыков общения, работы в команде, социально-бытовых навыков. На протяжении всего времени реализации проекта студенты могли круглосуточно получать поддержку от наставников – преподавателей университета и специалистов партнерской инклюзивной школы (МАОУ города Ростова-на-Дону «Школа № 96 Эврика-Развитие имени Нагибина Михаила Васильевича»).

На заключительном этапе исследования, после завершения проекта, в августе – сентябре 2024 года мы приступили к сбору данных о восприятии студентами, обучающимися в педагогической магистратуре, практической подготовки, выстроенной на основе «обучения вне учебной аудитории», и того, как она влияет на их профессиональное становление.

Во-первых, была дана характеристика группы участников экспериментального исследования, которая состояла из двенадцати человек ($n = 12$). Все участники исследования – магистранты женского пола, на август 2024 года завершившие первый курс обучения в магистратуре. Возрастной состав распределился следующим образом: наибольшую группу составили обучающиеся в возрасте от 22 до 27 лет (42,0%), далее следовала категория от 28 до 35 лет (33,0%), а доля магистрантов в возрасте от 35 до 41 года составила 25,0%. При этом 67,0% участников имели опыт работы в образовательных организациях, тогда как у 33,0% такого опыта не было. Среди последних два человека проходили педагогическую практику в период обучения в бакалавриате, а еще два вовсе не имели опыта педагогической деятельности – это родители детей с особенностями развития, решившие изменить профессиональную траекторию. Опыт работы с детьми с особыми потребностями и ограниченными возможностями имелся у пяти человек, при этом двое из них обладали соответствующим родительским опытом взаимодействия с такой категорией детей. Сбор данных проводился после участия магистрантов в реализации проекта «Ресурсы моего будущего», в период обучения участников на II курсе.

Во-вторых, методом сбора данных было определено интервью. Интервью есть подходящий метод для исследования опыта, размышлений, восприятия, мнений, желаний и опасений, считает Л. В. Трубицына [30], поэтому интервью лучше всего

подходит для анализа и обсуждения сложных тем, связанных с решением задач на поиск смысла. Этот метод позволяет понять, что люди чувствуют и думают по поводу конкретной проблемы. Опыт и восприятие участников могут способствовать ценной дискуссии, в процессе которой рефлексия и взаимодействие с другими людьми способствуют получению различных точек зрения.

В-третьих, были проведены индивидуальные интервью с каждым участником. Поскольку интервьюирование является подходящим методом для понимания того, как студенты формируют свой опыт и ожидания, поэтому в ходе интервью мы попросили магистрантов поделиться своим опытом и выразить свою точку зрения, перспективы и опасения по следующему вопросу: «Как вы воспринимаете “обучение вне учебной аудитории” в качестве основы вашей практической подготовки: насколько такой формат отвечает вашим ожиданиям и как он влияет на ваше профессиональное развитие?» Участникам сообщили о цели интервьюирования, методе, а также уточнили, что они имеют право отказаться от участия в исследовании в любое время. Им гарантировали конфиденциальность данных и удаление их имен из стенограмм. Интервью длились 45–60 минут, с согласия участников они были записаны и полностью расшифрованы (транскрибированы).

В-четвертых, обработка полученных данных проходила с использованием метода тематического анализа как способа выявления и толкования смысловых конструкций, подчиненных исследовательскому вопросу. Тематический анализ может использоваться для анализа небольших наборов данных. В рамках исследования первоначально осуществлялось предварительное прочтение стенограмм интервью, а исходные данные подвергались кодированию и были сгруппированы в общие смысловые области в соответствии с исследовательским вопросом. В ходе интерпретационного анализа обсуждений были сформированы три категории: квалификация (объединила высказывания, в которых студенты акцентировали внимание на вопросах приобретения профессиональных знаний и компетенций); профессиональная социализация (включала фрагменты, посвященные отношениям и взаимодействию с субъектами процессов, а также стремлению к социальной интеграции в профессию); субъективация (охватывала мысли обучающихся о расширении личных возможностей и осмыслении профессиональных перспектив через наставничество). Далее проводился анализ сформированных категорий в контексте основной исследовательской задачи – изучение восприятия студентами педагогических направлений практики-погружения в формате «обучение вне учебной аудитории» и ее влияния на их профессиональное становление. В результате были выделены три темы, требующие рассмотрения. В завершение был осуществлен отбор цитат из интервью, призванный наглядно проиллюстрировать полученные результаты.

Результаты исследования / Research results

Результаты интервьюирования студентов, обучающихся в магистратуре, представлены в описании трех тем, отражающих то, как они воспринимают практическую подготовку, выстроенную на основе обучения вне учебной аудитории, и как она влияет на их профессиональное становление: через опыт включенности/вовлеченности в профессию (профессиональная социализация), опыт наставничества во время практики (субъективация) и опыт профессионального развития на основе связи теории и практики (квалификация).

Опыт включенности (вовлеченности) в профессию. Для студентов очень важно, что они в процессе прохождения практики-погружения на основе обучения вне учебной аудитории были включены в сообщество.

Во время интервью всплыли истории из опыта прохождения на предыдущих уровнях образования учебных и производственных практик, когда некоторые студенты чувствовали себя вне поля профессии. Они столкнулись с тем, что их не включали в повседневную жизнь образовательной организации, а некоторые даже сталкивались с учителями, не приветствовавшими их включенность в учебно-воспитательный процесс в классе в течение дня. Такой опыт заставил одну студентку усомниться: «Я задумалась, а хочу ли я работать в такой школе». Некоторые студенты отмечали, что во время предыдущих практик в бакалавриате они не ощущали себя частью сообщества как детей и родителей, так и педагогического коллектива. В таких обстоятельствах они не чувствовали себя значимыми и, как выразилась одна студентка, «такое затрудняет процесс интеграции в пространство школы». Этот опыт контрастирует с опытом практики-погружения вне учебной аудитории. Студенты хотят чувствовать себя признанными и получить доступ к детско-родительскому и профессиональному сообществам. Практика-погружение как обучение вне учебной аудитории обеспечивает активное включение студентов и имеет важное значение в восприятии ими практической подготовки.

Включенность в детско-родительские и профессиональные сообщества во время практической подготовки обеспечила профессиональную социализацию обучающихся магистерских программ подготовки педагогических кадров. Это связано с тем, что предоставление студентам условий для приобретения опыта работы в профессиональном сообществе как части их практической подготовки дает им возможность познакомиться с ролью педагогического работника в целом и рабочими отношениями в образовательных организациях. В нашем исследовании студенты, которые стали участниками практики-погружения в рамках реализации проекта «Ресурсы моего будущего», в интервью говорили, что они включены в социальном и профессиональном плане не только в сообщество специалистов, но и в детско-родительское сообщество. Результаты интервью показали, что быть включенным в сообщества очень много значит для студентов и заставляет их чувствовать себя частью профессии. Это впечатление описывалось несколько раз во время интервью со всеми студентами, например, когда слово «мы» они использовали при обсуждении или объяснении процесса проектирования, подготовки и реализации мероприятий программ. Все студенты отмечали, что такой опыт принадлежности и наличия непрерывного взаимодействия с наставниками и коллегами в ходе практики оказывает влияние на их профессиональное развитие. Результаты интервью показали, что практика оказывает большое влияние на опыт студентов в области профессиональной деятельности, в области выстраивания взаимодействия с родителями и коллегами, а также изменило их восприятие профессии. Студенты в ходе интервью отметили, что первоочередной задачей педагогического образования должна стать практическая подготовка к работе в реальных условиях, и высказали желание обязательного включения в процесс профессиональной подготовки такого формата, как практика-погружение на основе обучения вне учебной аудитории.

Опыт включенности связан с социализирующей функцией практической подготовки и обеспечивает формирование точного впечатления о педагогической профессии как в целом, так и в инклюзивных образовательных организациях. Факты, кото-

рыми поделились студенты в исследовании, показывают, что они испытывают проблемы в части профессиональной социализации, это вызывает беспокойство, поскольку качество педагогического образования (образовательных программ), готовность студентов работать в реальных условиях меняющейся системы образования и результаты их подготовки тесно переплетены.

Опыт наставничества во время практики. Результаты интервью показали, что студенты хотят, чтобы их практика была «ареной», где им предоставляется возможность попробовать различные подходы и инструменты, получить ценный опыт и узнать себя как педагога. Одна студентка подчеркнула, что «именно на этом этапе мы должны выяснить, кто мы как учителя, прежде чем мы начнем работать в качестве учителей».

Студенты определяют наставничество в процессе их практической подготовки как фактор, оказывающий наибольшее влияние на их профессиональное развитие, на их готовность работать в современном образовании. Наставник как от вуза, так и от образовательной организации (базы практики) помогает студенту увидеть свои возможности, для того чтобы попробовать что-то новое, проявить инициативу и познать себя как педагога. Студенты отмечали, что наставник должен быть заинтересован в развитии студента. Однако студенты дали понять, что есть разница между идеалом и реальностью в наставничестве во время практической подготовки. Они поделились опытом прохождения практик, когда интерес наставников как от университета, так и от образовательной организации к ним был низким, приведя примеры наставников, которые избегают наставничества, исчезают, а иногда используют их в качестве замещающих учителей, пока они занимаются чем-то другим: «Обучаясь в бакалавриате при прохождении практики, я не получала полноценного наставничества. Мы с одногруппниками искали наставников в школе, чтобы получить какое-то руководство», – сказала одна из участников исследования. Противоположный пример привела другая участница, сказав, что «наставники на практике транслировали жесткие рецепты относительно того, как работать, и не допускали других методов или подходов к обучению, которые мы предлагали. Я не очень доверяла таким наставникам. Но, поскольку нам нужен был положительный отзыв, мы делали так, как нам сказали». Все участники исследования отметили, что непрерывное взаимодействие с наставниками в ходе практики-погружения позволило не только освоить новые техники, но и попробовать реализовать свои идеи, не боясь совершить ошибку. Поскольку чувствовалась заинтересованность наставников в новшествах и успешных наработках, студенты не испытывали напряжение между желанием попробовать то, что ему было интересно, и предполагаемой необходимостью угодить наставнику. Влияние наставника на студента в ходе практики-погружения выходит за рамки дидактического процесса. Хотя ни один из участников не упоминает наставников в качестве образцов для подражания, но в своих ответах они говорили, что совет наставника повлиял на решение, которое они приняли в итоге. Например, одна студентка сказала: «Когда я сопровождала ребенка на занятиях, то использовала известный прием, боялась применять что-то новое, но результат был плохим. Ребенок вставал, не хотел выполнять упражнения. Наставник посоветовала понаблюдать за ребенком и в дневнике наблюдений зафиксировать особенности его поведения и реакции. После мы обсудили то, что я увидела, и я сама предложила несколько приемов. Наставник поддержал меня, и все получилось. Я поняла, что тьюторское сопровождение – это творческий процесс». Такие заявления отражают значимость введения института наставничества в практическую подготовку в формате обучения вне учебной аудитории. По словам участников исследования, качественная практико-ориентированная подготовка в университете подразумевает наставничество, которое прокладывает путь к профессионализму. Студенты хотят, чтобы

первыми говорили студенты, это ведет к тому, что они сами начинают анализировать свою деятельность, определять успехи и проблемные зоны. Наставник практики должен не высказывать свою точку зрения, пока все студенты не дадут обратную связь, «потому что иногда мне кажется, что именно наставник все время говорит, а так не должно быть». Однако такой опыт, по мнению участников, не всегда имеет место во взаимодействии с наставником. В одном из интервью студентка проиллюстрировала роль наставника в реализации профессиональной деятельности на практике следующим образом: «Одно из занятий по формированию бытовых навыков у нас совсем не удалось. Работая с наставником, мы начали анализировать, что пошло не так, где, почему и что надо сделать, чтобы исправить». Студенты считают ценным при поддержке наставника размышлять, учиться на «ошибках» и ценят возможность маневра для проб и ошибок. Студенты хотят откровенной и ясной обратной связи по результатам их деятельности, а не бессодержательной реакции, заключающейся в одной оценочной фразе: «Это было нормально» или «Это было хорошее занятие». Вместо этого они призывают к наставничеству, согласованному с усилиями, которые они вложили в подготовку и выполнение заданий, и чтобы обратная связь была достаточно точной, направляющей на то, на что еще следует акцентировать внимание, либо путем усиления, корректировки, либо путем изменения методов, приемов, технологий. Одна студентка сказала следующее: «Мы знаем, что мы не идеальны. Мы находимся в процессе развития, где каждый ожидает получить обратную связь и узнать, как другие видят нашу работу. Мы хотим совершенствоваться». Из этого мы можем сделать вывод, что студенты считают важным, чтобы наставник не имел узкого мнения о том, что правильно или как правильно поступать. «Наставник должен показать варианты решения проблемы, а мы уже сами, учитывая обстоятельства, выбираем решения, осознавая последствия и неся ответственность за выбор», – заявила участница исследования. В ходе некоторых интервью были приведены яркие примеры опыта предыдущих периодов практики, иллюстрирующие важность обратной связи от наставника, то, как она может повлиять на мотивацию к дальнейшему профессиональному развитию. «На втором курсе бакалавриата при прохождении практики я столкнулась с наставником – это учитель школы, где я ее проходила. После практики я хотела бросить учебу, потому что после общения с наставником решила, что педагогическая деятельность не для меня. Каждый раз после общения с ней я чувствовала себя беспомощной и бесполезной. Я не получила ничего, кроме негативной обратной связи. Мне постоянно говорили, что я совершаю сплошные ошибки и то, что делаю, не работает. Однако на следующей практике мне повезло с наставником. С ней мы вместе анализировали как положительные аспекты, так и то, с чем можно было работать. Так что наставничество оказывает большое влияние на отношение к профессии и поиска своего места в ней». Высказывания о негативном опыте наставничества в той или иной степени прозвучали в ответах у всех участников. Еще одна студентка говорила: «У меня был опыт, когда во время практики я чувствовала, что буду жалким учителем из-за отзывов наставника. Однако в период другой практики и при работе с другим наставником я стала получать положительные отзывы, я поняла, что со мной все в порядке, надо только больше познавать нового!» В целом у студентов разный опыт взаимодействия с наставником. Они иллюстрируют практику наставничества, которая кажется произвольной и может иметь крайние вариации – от управления до партнерства. Все это свелось в ответах студентов к тому, что при назначении наставника на практике дело сводится к «удаче». Одна из участниц, имеющая уже опыт работы в образовательных организациях, сказала: «Чего я не хочу, так это, если можно так выразиться, чтобы качество моего педагогического образования зависело от того, насколько мне повезло с наставниками на практике».

Студенты считают, что практика-погружение на основе обучения вне учебной аудитории обеспечила им чувство ответственности и предлагала возможности для проверки идей, теорий и методов. Такой формат практической подготовки развивает независимость и профессиональную осмотрительность, что относится к субъективации. Студенты говорили, что им нужна практика с непрерывным наставничеством, где наставник присутствует и стимулирует профессиональную рефлекссию, поиск и развитие. Они хотят наставника, который идет рядом и открывает возможности, а не опекун со всеми правильными ответами. По мнению студентов, качественное наставничество должно стимулировать независимость и субъективацию, а также повышать способность рефлексировать о своей работе. Таким образом, студенты рассматривают эффективное наставничество при практической подготовке как то, в чем они сами принимают активное участие. Участники нашего исследования магистранты, окончившие I курс, имеющие опыт обучения в вузе, очень высоко оценивают субъективацию, потому что для них это потребность, растущая вместе с приобретением профессионального опыта и развития. Практическая подготовка должна способствовать прогрессу в этом вопросе. Однако, согласно описываемому опыту студентов, эта область не всегда занимает должное место, т. е. субъективация может не передаваться от наставника, но должна культивироваться и развиваться каждым студентом в соответствии с накоплением опыта. Это требует возможности пробовать и терпеть неудачу, не опасаясь, что это повлияет на оценку наставника. Следовательно, субъективация в подготовке педагогических кадров зависит от наставников практической подготовки, которые должны быть готовы развивать ее у студентов.

Студенты ясно определяют, что практика-погружение на основе обучения вне учебной аудитории более результативна, чем другие виды практик, которые они проходили. В нашем исследовании зафиксировано, что студентов магистратуры педагогического образования беспокоит их разнообразный опыт в отношении наставничества. Такое разнообразие они интерпретируют как случайное и используют слово «удача», когда говорят о вероятности эффективной практики. Это огромное разнообразие заставило студентов обратить внимание на функционал руководителей обычных видов практики, и они пришли к выводу о необходимости введения позиции именно наставника, регламент деятельности которого в ходе прохождения практики необходимо более детально прописать. С этой точки зрения интересно, что все студенты подчеркивают: опыт практики-погружения на основе обучения вне учебной аудитории более результативный, чем тот, который они получили ранее. Эта разница может быть связана с тем, что они очень тесно сотрудничали одновременно с детско-родительским и профессиональным сообществом. Сотрудничество – это ключевое слово, и студенты обнаружили, что если их наставники опираются на те знания, которые студенты осваивали в аудитории, то они в ходе практики видят, как теория реализуется на практике, что влияет на качество их профессионального становления.

Опыт профессионального развития через связь теории и практики. Студенты отметили, что практика-погружение прошла эффективно, поскольку они увидели, как теория и практика дополняют друг друга: «Я чувствую связь между теориями, которые мы изучали, и практическими заданиями, что мы выполняли. Когда наставники сами показывают, как педагогическая теория применяется в повседневной деятельности, то наша подготовка приобретает для меня смысл, а практическая подготовка начинает иметь большее значение». Другой участник отметил, что наставник, хорошо знакомый с содержанием их магистерской программы, при консультации указал на определенные темы

в дисциплине, к которым следует обратиться, и оценил это так: «Обучаясь в аудитории, я видел большую пропасть между тем, что я изучаю, и той ситуацией, которая есть в реальном образовании. Это были два разных мира как будто. В ходе практики-погружения я такой разницы не почувствовал. Мое обучение проходило в реальных условиях осуществления педагогической и сопровождающей деятельности». Это показывает, что введение непрерывного наставничества в практику-погружение вне учебной аудитории создает согласованность между теорией и практикой и ведет к более целостному профессиональному развитию обучающихся. Участники исследования в своих интервью подчеркивали необходимость получения реалистичного впечатления о профессии через практику-погружение на основе обучения вне учебной аудитории. Это позволяет им познакомиться с более широким спектром задач, ролей и педагогических ситуаций. Студенты считают, что содержание многих видов практик схоже, потому что в они основном состоят из планирования и проведения учебных занятий. Участники нашего исследования в интервью отмечали: «Преподавание – это лишь часть профессии учителя <...> и я чувствую, что мне не хватает знаний о том, что происходит помимо этого. Например, мне трудно найти подход к тем ученикам, которые имеют особые потребности и ограниченные возможности, и особенно ментальные нарушения». В совокупности участники в нескольких интервью поделились примерами аспектов обычной практики, которым, по их мнению, уделяется слишком мало внимания: сотрудничество с родителями, беседы с учениками, долгосрочное планирование, участие в методических советах/объединениях, знакомство с разработкой индивидуальных планов для учеников, диагностика, планы по работе с многообразием. Этот факт говорит о необходимости поиска новых форматов практико-ориентированной профессиональной подготовки педагогических кадров в университете. При этом участники интервью обратили внимание на необходимость и значимость наблюдения, или педагогической насмотренности. Они говорят, что многому учатся, наблюдая: «Когда мы все наблюдали на одном и том же занятии, мы обращали внимание на разные факты, что приводило к обсуждению разных аспектов занятия в последующем обсуждении с наставником, и это было интересно». Все участники отметили, что практика-погружение по форме «обучение вне учебной аудитории» дает им возможность проверить знания, полученные в процессе обучения в аудиториях. Студенты считают эту связь между теорией и практикой полезной, что делает обучение актуальным. Такая позиция становится очевидной, когда студентка говорит: «Я должна знать, почему я изучаю то, что я изучаю, и как я должна использовать это в педагогической деятельности». Связь между актуальностью и полезностью выявляет напряженность в образовании, поскольку могут существовать различные понимания и взгляды на то, какие знания, навыки считаются актуальными, полезными.

Заключение / Conclusion

Проведенное исследование позволило глубже осмыслить потенциал формата «обучение вне учебной аудитории» в контексте практической подготовки педагогических кадров в магистратуре. Особенно значимым представляется тот факт, что традиционная модель практик зачастую оставляет разрыв между теоретическими знаниями и реальной педагогической практикой. Обучение вне учебной аудитории выступает эффективным «мостиком», позволяющим студентам не просто наблюдать профессиональную среду, а активно в нее включаться, формируя целостное представление о будущей профессии.

Проведенное исследование подтвердило значимость формата «обучение вне учебной аудитории» для практической подготовки педагогических кадров. Анализ научной литературы показал, что данный подход полностью отвечает современным требованиям к профессиональному образованию, характеризующемуся своей практикоориентированностью. Он позволяет интегрировать образовательный процесс с реальной профессиональной деятельностью за пределами вуза, дает студентам возможность автономно осваивать компетенции и наблюдать за работой педагогов в естественных условиях. Восприятие этого формата магистрантами раскрылось через три ключевых аспекта. В рамках профессиональной социализации обучающиеся отметили ценность включения в профессиональное сообщество. Такое погружение формирует четкое и реалистичное представление о педагогической профессии и помогает преодолеть трудности адаптации к профессиональной среде. В контексте субъектного развития студенты особо выделили роль наставничества. Они считают практику-погружение по формату «обучение вне учебной аудитории» более результативной по сравнению с традиционными формами практики, поскольку она дает шанс попробовать разные педагогические приемы, методы и осознать себя как специалиста. Магистранты также указали на необходимость четкого регламента деятельности наставника, который помогает связать академические знания с реальными профессиональными задачами. В плане профессионального становления магистранты подчеркнули важность непосредственной связи теории и практики. Применение усвоенных концепций в реальных условиях делает обучение более осмысленным и повышает готовность к будущей работе.

Студенты отмечают рост профессиональной уверенности, углубление понимания педагогических теорий сквозь призму решения реальных профессиональных задач и усиление мотивации к профессиональному саморазвитию. Новизна исследования заключается в том, что впервые систематизированы субъективные оценки студентов о влиянии формата «обучение вне учебной аудитории» на их профессиональное становление; выявлена взаимосвязь между характером вовлеченности в практику и формированием компетенций будущего педагога. Основная идея исследования состоит в обосновании того, что «обучение вне учебной аудитории» выступает не просто дополнением к традиционной подготовке, а самостоятельным педагогическим форматом, который через личный опыт и рефлекссию позволяет студентам магистратуры осмыслить профессиональную роль, развить субъектность и выстроить индивидуальную траекторию профессионального роста. Перспективы дальнейшей разработки тематики исследования заключаются в изучении долгосрочных эффектов влияния формата «обучение вне учебной аудитории» на профессиональное становление выпускников (мониторинг карьеры, адаптация в профессии). Таким образом, обучение вне учебной аудитории как формат практической подготовки педагогических кадров позволяет совершенствовать педагогическое образование в сторону его практикоориентированности.

Ссылки на источники / References

1. Mann J., Gray T., Truong S. Rediscovering the Potential of Outdoor Learning to Develop 21st Century Competencies // High-Quality Outdoor Learning. Springer Nature. – 2022. – P. 211–229. DOI: 10.1007/978-3-031-04108-2.
2. Geisinger K. F. 21st Century Skills: What Are They and How Do We Assess Them? // Applied Measurement in Education. – 2016. – № 29(4). – P. 245–249. DOI: 10.1080/08957347.2016.1209207
3. Lamb S., Maire Q., Doecke E. Key Skills for the 21st Century: An Evidence-based Review. – State of New South Wales: Department of Education, 2017. – 71 p.

4. Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future. – Paris: OECD Publishing, 2019. – 230 p. DOI: 10.1787/9789264313835-en.
5. Silva E. Measuring skills for 21st-century learning // Phi Delta Kappan. – 2009. – Vol. 90, № 9. – P. 630–634. DOI: 10.1177/003172170909000905.
6. Vincent-Lancrin S., González-Sancho C., Bouckaert M. et al. Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School. – Paris: OECD Publishing, 2019. – 360 p. DOI: 10.1787/62212c37-en.
7. Bhardwaj V., Zhang S., Tan Y. Q., Pandey V. Redefining learning: student-centered strategies for academic and personal growth // Frontiers in Education. – 2025. – Vol. 10. – URL: file:///C:/Users/19711/Downloads/feduc-10-1518602.pdf DOI: 10.1518602.
8. Jovanovic S. John Dewey's Experience and Education // A Journal of Service-Learning and Civic Engagement. – 2016. – Vol. 7, № 1. – P. 55–57.
9. Thorburn M., Marshall A. Cultivating lived-body consciousness: Enhancing cognition and emotion through outdoor learning // Journal of Pedagogy. – 2014. – Vol. 5, № 1. – P. 115–132. DOI: 10.2478/jped-2014-0006.
10. Breunig M., Murtell J., Russell C. Students' experiences with/in integrated environmental studies programs in Ontario // Journal of Adventure Education and Outdoor Learning. – 2015. – Vol. 15, № 4. – P. 267–283. DOI: 10.1080/14729679.2014.955354.
11. Gray T. Outdoor learning: Not new, just newly important // Curriculum Perspectives. – 2018. – Vol. 38, № 2. – P. 145–149. DOI: 10.1007/s41297-018-0054-x.
12. Sibthorp J., Collins R., Rathunde K. et al. Fostering experiential self-regulation through outdoor adventure education // The Journal of Experiential Education. – 2015. – Vol. 38, № 1. – P. 26–40. DOI: 10.1177/1053825913516735.
13. Шмелева Е. А., Кисляков П. А., Фан Ч. К., Коноплев С. А. Структура и факторы профессиональной устойчивости молодого педагога // Образование и наука. – 2025. – Т. 27, № 10. – С. 92–123. DOI: 10.17853/1994-5639-2025-10-92-123.
14. Dawson S. A., Leytham P. A. Don't Forget the Field Trip! The Professional Impact on K-12 Teacher Preparation and Retention // International Journal of Instruction. – 2020. – Vol. 13, № 4. – P. 133–144. DOI: 10.29333/iji.2020.1349a.
15. Parejo J.-L., Cortón-Heras M.-O. Experiencias de aprendizaje fuera del aula universitaria: análisis de salidas a centros escolares innovadores // Educación XX1. – 2025. – Vol. 28, № 1. – P. 213–234. DOI: 10.5944/educxx1.38276.
16. High-Quality Outdoor Learning. Evidence-based Education Outside the Classroom for Children, Teachers and Society / eds. R. Jucker, J. von Au. – Cham, Switzerland: Springer imprint is published by the registered company Springer Nature Switzerland AG, 2022. – 386 p. DOI: 10.1007/978-3-031-04108-2.
17. Beames S., Higgins P., Nicol R., Smith H. Outdoor Learning Across the Curriculum: Theory and Guidelines for Practice (2nd ed.). – London: Routledge, 2023. – 186 p. DOI: 10.4324/9781003010890.
18. Bentsen P., Mygind L., Elsborg P. et al. Education outside the classroom as upstream school health promotion: 'Adding-in' physical activity into children's everyday life and settings // Scandinavian Journal of Public Health. – 2022. – Vol. 50, № 3. – P. 303–311. DOI: 10.1177/1403494821993715.
19. Parker L. Outdoor Learning, A Pathway to Transformational Learning? Or Another Educational Gimmick? // International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE). – 2022. – Vol. 13, № 1. – P. 4600–4611. DOI: 10.20533/ijcdse.2042.6364.2022.0565.
20. Bronkhorst L. H., Ackerman S. F. Hybridization of school and out-of-school learning // Rethinking teaching and research in Research on Learning / under the editorship of C. Damsch, A. Rajal, G. Ritella, J. Brouwer. – London: Routledge, 2023. – P. 259–275. DOI: 10.4324/9781003205838.
21. Стефаненко П. В. Перевернутое обучение как дидактическая модель интенсификации учебного процесса в вузе: сб. материалов II Междунар. науч.-практ. конф. «Актуальные вопросы современной науки и образования». – Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет им Р. Гамзатова, 2023. – С. 256–263. EDN: RBRIYI.
22. Галицына И. В. Технология перевернутого обучения в вузе: возможности и перспективы // Научный потенциал. – 2023. – № 2-1(41). – С. 23–25. EDN: ERFLWA.
23. Юмов И. Б., Юмова Ц. Ж. Технология «перевернутое обучение»: преимущества и недостатки при внедрении в образовательный процесс // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2024. – № 5(235). – С. 90–98. DOI: 10.23951/1609-624X-2024-5-90-98.
24. Рыбакова Е. Е., Курсевич Д. В. Эдьютейнмент как инструмент формирования языковой профессионально-коммуникативной адаптивности студента в техническом вузе // Образование и общество. – 2022. – № 4(135). – С. 32–39. EDN: RUUBUJ.
25. Царахов О. А., Царахова Л. Н., Бекоева Т. А. Эдьютейнмент как метод саморазвития студентов // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10, № 6. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/56PDMN622.pdf>
26. Голубчикова М. Г., Лыженкова Р. С., Бышляго А. А. и др. К теории учебно-профессиональной самостоятельности // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2021. – № 1(41). – С. 24–33.

27. Портных А. В. «Обучение служением» как педагогический подход вовлечения обучающихся в социально значимую проектную деятельность // Педагогический научный журнал. – 2024. – Т. 7, № 4. – С. 10–14. EDN: TJTSHW.
 28. Горюнова Л. В. Особенности организации педагогической практики студентов в контексте реализации требований профессионального стандарта педагога // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2015. – № 10. – С. 69–78. EDN: UQCTFH.
 29. Горюнова Л. В., Полякова Е. В. Подготовка педагогических кадров в магистратуре к содействию участия родителей в инклюзивном образовании: актуализация проблемы и пути решения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 4 (апрель). – С. 308–323. – URL: <http://e-koncept.ru/2025/251074.htm>
 30. Трубицына Л. В. Качественное слабоструктурированное интервью: метод, возможности, перспективы: монография. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «Русайнс», 2023. – 282 с.
-
1. Mann, J., Gray, T., & Truong, S. (2022). "Rediscovering the Potential of Outdoor Learning to Develop 21st Century Competencies", *High-Quality Outdoor Learning. Springer Nature*, pp. 211–229. DOI: 10.1007/978-3-031-04108-2 (in English).
 2. Geisinger, K. F. (2016). "21st Century Skills: What Are They and How Do We Assess Them?", *Applied Measurement in Education*, № 29(4), pp. 245–249. DOI: 10.1080/08957347.2016.1209207 (in English).
 3. Lamb, S., Maire, Q., & Doecke, E. (2017). *Key Skills for the 21st Century: An Evidence-based Review*, Department of Education, State of New South Wales, 71 p. (in English).
 4. (2019). *Skills Strategy 2019: Skills to Shape a Better Future*, OECD Publishing, Paris, 230 p. DOI: 10.1787/9789264313835-en (in English).
 5. Silva, E. (2009). "Measuring skills for 21st-century learning", *Phi Delta Kappan*, vol. 90, № 9, pp. 630–634. DOI: 10.1177/00317217090000905 (in English).
 6. Vincent-Lancrin, S., González-Sancho, C., Bouckaert, M. et al. (2019). *Fostering Students' Creativity and Critical Thinking: What it Means in School*, OECD Publishing, Paris, 360 p. DOI: 10.1787/62212c37-en (in English).
 7. Bhardwaj, V., Zhang, S., Tan, Y. Q., & Pandey, V. (2025). "Redefining learning: student-centered strategies for academic and personal growth", *Frontiers in Education*, vol. 10. Available at: <file:///C:/Users/19711/Downloads/feduc-10-1518602.pdf> DOI: 10:1518602 (in English).
 8. Jovanovic, S. (2016). "John Dewey's Experience and Education", *A Journal of Service-Learning and Civic Engagement*, vol. 7, № 1, pp. 55–57 (in English).
 9. Thorburn, M., & Marshall, A. (2014). "Cultivating lived-body consciousness: Enhancing cognition and emotion through outdoor learning", *Journal of Pedagogy*, vol. 5, № 1, pp. 115–132. DOI: 10.2478/jped-2014-0006 (in English).
 10. Breunig, M., Murtell, J., & Russell, C. (2015). "Students' experiences with/in integrated environmental studies programs in Ontario", *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, vol. 15, № 4, pp. 267–283. DOI: 10.1080/14729679.2014.955354 (in English).
 11. Gray, T. (2018). "Outdoor learning: Not new, just newly important", *Curriculum Perspectives*, vol. 38, № 2, pp. 145–149. DOI: 10.1007/s41297-018-0054-x (in English).
 12. Sibthorp, J., Collins, R., Rathunde, K. et al. (2015). "Fostering experiential self-regulation through outdoor adventure education", *The Journal of Experiential Education*, vol. 38, № 1, pp. 26–40. DOI: 10.1177/1053825913516735 (in English).
 13. Shmeleva, E. A., Kislyakov, P. A., Fan, Ch. K., & Konoplev, S. A. (2025). "Struktura i faktory professional'noj ustojchivosti molodogo pedagoga" [Structure and factors of professional stability of a beginning teacher], *Obrazovanie i nauka*, t. 27, № 10, pp. 92–123. DOI: 10.17853/1994-5639-2025-10-92-123 (in Russian).
 14. Dawson, S. A., & Leytham, P. A. (2020). "Don't Forget the Field Trip! The Professional Impact on K-12 Teacher Preparation and Retention", *International Journal of Instruction*, vol. 13, № 4, pp. 133–144. DOI: 10.29333/iji.2020.1349a (in English).
 15. Parejo, J.-L., & Cortón-Heras, M.-O. (2025). "Experiencias de aprendizaje fuera del aula universitaria: análisis de salidas a centros escolares innovadores" [Learning experiences outside the university classroom: analysis of visits to innovative schools], *Educación XX1*, vol. 28, № 1, pp. 213–234. DOI: 10.5944/educxx1.38276 (in Spanish).
 16. Jucker, R., & von Au, J. (eds.) (2022). *High-Quality Outdoor Learning. Evidence-based Education Outside the Classroom for Children, Teachers and Society*, Cham, Springer imprint is published by the registered company Springer Nature Switzerland AG, Switzerland, 386 p. DOI: 10.1007/978-3-031-04108-2 (in English).
 17. Beames, S., Higgins, P., Nicol, R., & Smith, H. (2023). *Outdoor Learning Across the Curriculum: Theory and Guidelines for Practice (2nd ed.)*, Routledge, London, 186 p. DOI: 10.4324/9781003010890 (in English).
 18. Bentsen, P., Mygind, L., Elsborg, P. et al. (2022). "Education outside the classroom as upstream school health promotion: 'Adding-in' physical activity into children's everyday life and settings", *Scandinavian Journal of Public Health*, vol. 50, № 3, pp. 303–311. DOI: 10.1177/1403494821993715 (in English).

19. Parker, L. (2022). "Outdoor Learning, A Pathway to Transformational Learning? Or Another Educational Gimmick?", *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, vol. 13, № 1, pp. 4600–4611. DOI: 10.20533/ijcdse.2042.6364.2022.0565 (in English).
20. Bronkhorst, L. H., & Ackerman, S. F. (2023). *Hybridization of school and out-of-school learning, Rethinking teaching and research in Research on Learning*, Routledge, London, pp. 259–275. DOI: 10.4324/9781003205838 (in English).
21. Stefanenko, P. V. (2023). *Perevernutoe obuchenie kak didakticheskaya model' intensifikatsii uchebnogo processa v vuze* [Flipped learning as a didactic model for intensifying the educational process in a university]: sb. materialov II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. "Aktual'nye voprosy sovremennoj nauki i obrazovaniya", Dagestanskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet im R. Gamzatova, Mahachkala, pp. 256–263. EDN: RBRIYI (in Russian).
22. Galicyna, I. V. (2023). "Tekhnologiya perevernutogo obucheniya v vuze: vozmozhnosti i perspektivy" [Flipped learning technology in universities: opportunities and prospects], *Nauchnyj potencial*, № 2-1(41), pp. 23–25. EDN: ERFLWA (in Russian).
23. Yumov, I. B., & Yumova, C. Zh. (2024). "Tekhnologiya "perevernutoe obuchenie": preimushchestva i nedostatki pri vnedrenii v obrazovatel'nyj process" [Flipped classroom technology: advantages and disadvantages when implemented in the educational process], *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, № 5(235), pp. 90–98. DOI: 10.23951/1609-624X-2024-5-90-98 (in Russian).
24. Rybakova, E. E., & Kursevich, D. V. (2022). "Ed'yutejment kak instrument formirovaniya yazykovoj professional'no-kommunikativnoj adaptivnosti studenta v tekhnicheskoy vuze" [Edutainment as a tool for developing students' linguistic and professional communicative adaptability in a technical university], *Obrazovanie i obshchestvo*, № 4(135), pp. 32–39. EDN: RUUBUJ (in Russian).
25. Carahov, O. A., Carahova, L. N., & Bekoeva, T. A. (2022). "Ed'yutejment kak metod samorazvitiya studentov" [Edutainment as a method of student self-development], *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*, t. 10, № 6. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/56PDMN622.pdf> (in Russian).
26. Golubchikova, M. G., Lyzhenkova, R. S., Byshlyago, A. A. et al. (2021). "K teorii uchebno-professional'noj samostoyatel'nosti" [On a theory of educational and professional independence], *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*, № 1(41), pp. 24–33 (in Russian).
27. Portnyh, A. V. (2024). "Obuchenie sluzheniem" kak pedagogicheskij podhod vovlecheniya obuchayushchihsya v social'no znachimuyu proektnuyu deyatel'nost'" ["Service Learning" as a pedagogical approach to involving students in socially significant project-based activities], *Pedagogicheskij nauchnyj zhurnal*, t. 7, № 4, pp. 10–14. EDN: TJTSHW (in Russian).
28. Goryunova, L. V. (2015). "Osobennosti organizatsii pedagogicheskoy praktiki studentov v kontekste realizatsii trebovaniy professional'nogo standarta pedagoga" [Characteristics of students' teaching practice organization in the context of the implementation of the teacher professional standard requirements], *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki*, № 10, pp. 69–78. EDN: UQCTFH (in Russian).
29. Goryunova, L. V., & Polyakova, E. V. (2025). "Podgotovka pedagogicheskikh kadrov v magistrature k sodejstviyu uchastiya roditel'ey v inkluzivnom obrazovanii: aktualizatsiya problemy i puti resheniya" [Training of teachers on the Master's degree program to promote parental participation in inclusive education: problem actualization and solutions], *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"*, № 4 (aprel'), pp. 308–323. Available at: <http://e-koncept.ru/2025/251074.htm> (in Russian).
30. Trubicyna, L. V. (2023). *Kachestvennoe slabostrukturirovanoe interv'yuu: metod, vozmozhnosti, perspektivy* [Qualitative semi-structured interview: method, opportunities, prospects]: monografiya, Obshchestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu "Rusajns", Moscow, 282 p. (in Russian).

Вклад авторов

Л. В. Горюнова – литературный анализ по проблеме исследования, методологическое сопровождение и дизайн проведения исследования, организация эмпирического исследования, анализ полученных результатов.

Е. В. Полякова – обзор зарубежных исследований по теме, согласование методологических подходов к проведению исследования, проведение эмпирического исследования (интервьюирование обучающихся магистратуры), обработка исследовательских данных, участие в обсуждении материалов статьи, подготовка статьи к печати, решение организационных и технических вопросов.

Contribution of the authors

L. V. Goryunova – literature analysis on the research topic, methodological support and study design, organization of the empirical study, analysis of the results.

E. V. Polyakova – review of international studies on the research topic, coordination of methodological approaches to the study, conducting the empirical study (interviewing graduate students), processing the research data, participating in the discussion of the article materials, preparing the article for publication, resolving organizational and technical problems.