

УДК 371.11+371.12+37.012
ББК 4420.4+Ю991

ГРНТИ 14.35.07

Код ВАК 5.8.7

Небренчин Александр Владимирович,

SPIN-код: 1429-7670

аспирант, Томский государственный университет; 634050, Россия, г. Томск, пр-т Ленина, 36; e-mail: alexnebr@mail.ru

ИННОВАЦИОННО-НАСЫЩЕННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ШКОЛЫ КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА: КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЯ И ДИАГНОСТИКА ПОТЕНЦИАЛА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательная среда школы; профессиональное развитие педагога; педагоги; педагогические инновации; диагностический инструментарий; внутрикорпоративное обучение; ресурсный потенциал

АННОТАЦИЯ. Проблема исследования заключается в разрешении противоречия между объективно высоким ресурсным потенциалом инновационно-насыщенной образовательной среды современной школы и его недостаточной актуализацией для целей профессионального развития педагогов. Цель исследования – концептуализация и диагностика потенциала инновационно-насыщенной образовательной среды школы как ресурса профессионального развития педагога. Методология и методы основаны на диалектическом единстве системного, средового и деятельностного подходов. Эмпирическая часть реализована с применением авторской диагностической методики, направленной на оценку 6 структурных компонентов среды (физический, социально-психологический, информационно-технологический, содержательно-методический, профессионально-развивающий, инновационный) через призму наличия, уровня активности использования элементов и выявления барьеров. Обработка данных осуществлялась методами количественного и качественного (контент-анализ) анализа. Основные результаты выявили значительный разрыв между формальным наличием ресурсов и низким уровнем их актуализации, особенно в инновационном и профессионально-развивающем компонентах. Установлена выраженная неоднородность развития компонентов среды и ключевые барьеры (организационный, методический, ресурсный, мотивационный), препятствующие ее эффективному использованию. Научная новизна заключается в разработке и апробации оригинального диагностического инструментария, позволяющего комплексно оценить не только ресурсообеспеченность, но и реальный потенциал среды для внутрикорпоративного профессионального развития. Теоретическая значимость состоит в углублении концептуальных представлений об инновационно-насыщенной образовательной среде как динамической, проектируемой и целенаправленно управляемой системе. Практическая значимость определяется возможностью использования результатов для проектирования адресных программ методического сопровождения адаптивных моделей внутрикорпоративного обучения. В выводах обосновывается необходимость перехода от фрагментарных моделей методической работы к целостной системе, синхронизированной с жизненным циклом инноваций и направленной на трансформацию среды в активный инструмент профессионального становления педагога.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Небренчин, А. В. Инновационно-насыщенная образовательная среда школы как ресурс профессионального развития педагога: концептуализация и диагностика потенциала / А. В. Небренчин. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 6. – С. 269–278.

Nebrenchin Alexander Vladimirovich,

Postgraduate Student, Tomsk State University, Tomsk, Russia

INNOVATION-SATURATED EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL AS A RESOURCE FOR TEACHER'S PROFESSIONAL DEVELOPMENT: CONCEPTUALIZATION AND POTENTIAL ASSESSMENT

KEYWORDS: educational environment of the school; professional development of the teacher; teachers; pedagogical innovations; diagnostic tools; intra-corporate training; resource potential

ABSTRACT. The research problem addresses the contradiction between the objectively high resource potential of the innovation-saturated educational environment in the modern school and its insufficient actualization for the professional development of teachers. The study aims to conceptualize and diagnose the potential of the innovation-saturated educational environment as a resource for teachers' professional development. The methodology is based on the dialectical unity of systemic, environmental, and activity-based approaches. The empirical part employed an original diagnostic technique designed to assess 6 structural components of the environment (physical, socio-psychological, information-technological, content-methodological, professional-developmental, and innovative) through the lens of the availability, level of active use of elements, and identification of barriers. Data processing was carried out using quantitative and qualitative (content analysis) methods. The main results reveal a significant gap between the formal availability of resources and their low level of actualization, particularly in the innovative and professional-developmental components. A pronounced heterogeneity in the development of the environment's components and key barriers (organizational, methodological, resource-related, motivational) hindering its effective use were identified. The scientific novelty lies in the development and testing of an original diagnostic tool that allows for a comprehensive assessment of not only resource provision but also the real

potential of the environment for in-house professional development. The theoretical significance consists in deepening the conceptual understanding of the innovation-saturated educational environment as a dynamic, purposefully designed system. The practical significance is determined by the possibility of using the results to design targeted programs of methodological support and adaptive models of in-house training. The conclusions substantiate the necessity of transitioning from fragmented models of methodological work to an integrated system synchronized with the life cycle of innovations and aimed at transforming the environment into an active tool for the teacher's professional development.

FOR CITATION: Nebrenchin, A. V. (2025). Innovation-Saturated Educational Environment of the School as a Resource for Teacher's Professional Development: Conceptualization and Potential Assessment. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 6, pp. 269–278.

Постановка проблемы исследования. Современная российская школа проходит этап системных преобразований, характеризующийся обновлением образовательных стандартов, формированием современной цифровой инфраструктуры, оснащением образовательных учреждений современным учебным оборудованием, внедрением инновационных образовательных технологий. Вместе с тем данный этап выявил фундаментальное противоречие: стремительно растущий технологический потенциал образовательной среды опережает готовность педагогов к его полноценному освоению и интеграции в профессиональную практику.

Насыщение образовательной среды современным оборудованием и цифровыми ресурсами, внедрение новых образовательных технологий, форм и методов работы является необходимым, но недостаточным условием для профессионального роста педагогов. Ключевой проблемой становится разрыв между объективными возможностями образовательной среды и субъективной способностью педагогического сообщества эти возможности реализовать. Это противоречие актуализирует поиск эффективных механизмов трансляции потенциальных возможностей инновационно-насыщенной образовательной среды в реальное профессиональное развитие учителя. Необходимо не просто создать ресурсы, но и обеспечить их содержательную интеграцию в повседневную практику, преодолевая барьеры технологического и психологического сопротивления инновациям.

Таким образом, центральной проблемой исследования становится разработка подходов к преобразованию инновационно-насыщенной среды из совокупности ресурсов в действенный инструмент профессионального становления педагога, способный обеспечить переход от формального наличия возможностей к их содержательной актуализации в образовательной практике.

Эмпирические наблюдения и анализ педагогической действительности позволяют констатировать наличие выраженной дифференциации в профессиональном поведении педагогов. Условно можно выделить группы учителей, демонстрирующих

различную степень вовлеченности в инновационные процессы: от активного освоения и творческой адаптации новшеств до осознанного или неосознанного сопротивления изменениям. Подобная неоднородность приводит к ситуации, когда значительный ресурсный потенциал среды, выраженный в ее атрибутивных элементах, остается невостребованным либо используется фрагментарно, что нивелирует ее системный развивающий эффект и снижает общую эффективность капиталовложений в модернизацию образования.

Следовательно, сам факт наличия инновационно-насыщенной образовательной среды, выступая необходимым условием, не является достаточным для гарантированного профессионального роста педагога. Тезис о том, что «среда определяет развитие», в данном контексте требует существенного уточнения: среда предлагает возможности для развития, однако их актуализация возможна лишь при организации специального сопровождения процесса профессионального становления, направленного на преодоление барьеров и формирование мотивационной готовности к освоению новшеств.

Разрешение обозначенного противоречия видится в целенаправленном проектировании и применении адаптивных моделей внутрикорпоративного обучения, синхронизированных с жизненным циклом внедряемых в том или ином образовательном учреждении новаций и внедренных инноваций. Такие модели должны быть нацелены не на трансляцию готовых алгоритмов, а на развитие культуры совместного поиска, проектирования и рефлексии новых педагогических практик, обеспечивая тем самым содержательную интеграцию новаций в образовательный процесс.

Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена потребностью в разработке диагностического и прогностического инструментария, позволяющего оценить не только формальные показатели насыщенности среды школы инновациями, но и ее реальный потенциал с позиций профессионального развития педагогов. Концептуализация данного потенциала и его последующая диагностика открывают путь к построению адресных программ ме-

тодического сопровождения, превращающих инновационно-насыщенную среду из совокупности условий в действенное средство становления педагога-профессионала.

Цель исследования. Целью настоящего исследования, вытекающей из сформулированной проблемы, являются концептуализация и диагностика потенциала инновационно-насыщенной образовательной среды школы как ресурса профессионального развития педагога. Данная цель обусловлена необходимостью преодоления выявленного противоречия между объективно существующим инновационно-технологическим потенциалом современной образовательной среды и субъективной неготовностью части педагогических работников к его продуктивному освоению. Разрешение данного противоречия нам представляется не в простом наращивании ресурсной базы, а в целенаправленном выявлении и актуализации скрытых возможностей среды, трансформирующих ее из пассивного условия в активный катализатор профессионального становления.

Достижение поставленной цели позволит перейти от констатации ресурсных возможностей среды к управлению процессом их актуализации в профессиональной деятельности педагога.

Методология и методы исследования. Методологическую основу исследования составляет диалектическое единство системного, средового и деятельностного подходов, позволяющих рассматривать инновационно-насыщенную образовательную среду как сложноорганизованную, динамическую систему, обладающую значительным развивающим потенциалом. Системный подход обеспечивает целостность исследования, задавая рамки для анализа взаимосвязей и взаимовлияний между структурными компонентами среды. Средовой подход, разработанный в трудах Л. И. Новиковой, В. А. Ясвина и других отечественных ученых, позволяет интерпретировать среду не как фон, а как активный фактор развития, «зону ближайшего профессионального роста» педагога.

Деятельностный подход, восходящий к идеям Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, фокусируется на процессе профессионального становления учителя через присвоение культурно-исторического опыта, предлагаемого средой, и преобразование ее ресурсов в личностные профессиональные компетенции.

Следовательно, образовательную среду правомерно рассматривать как интегральную систему, объединяющую социальные, культурные и целенаправленно создаваемые психолого-педагогические условия [13, с. 7].

Формирование личности происходит в процессе активного взаимодействия индивида с данным комплексом условий, что подчеркивает роль образовательной среды как важнейшего фактора личностного и профессионального развития.

Основным методом исследования, результаты которого представляются в данной статье, выступил диагностический инструмент, направленный на оценку ресурсного потенциала инновационно-насыщенной образовательной среды (далее – ИНОС) для организации внутрикорпоративного профессионального развития (далее – ВКПР) педагогов. В качестве конкретного инструмента была разработана и применена авторская методика, структурно отражающая разработанную нами модель ИНОС, включающую 6 ключевых компонентов: физический, социально-психологический, информационно-технологический, содержательно-методический, профессионально-развивающий и инновационный.

Процедура диагностики была реализована в цифровом формате с использованием сервиса Yandex Forms, что обеспечило стандартизацию сбора данных и оперативность их получения. Выборку составили педагогические работники и администрация 13 общеобразовательных организаций Санкт-Петербурга, отобранных по критерию наличия в них сформированной инновационной инфраструктуры. Респондентам предлагалось оценить по трехбалльной шкале не только наличие конкретных элементов каждого компонента среды, но и уровень их реальной востребованности и интеграции в практики ВКПР, а также описать существующие практики применения и барьеры.

Обработка полученных эмпирических данных осуществлялась с применением методов количественного и качественного анализа. Количественные данные, отражающие частотность встречаемости и уровень активности использования ресурсов, были подвергнуты статистической обработке для выявления общих тенденций и дифференциации показателей по компонентам. Качественные данные, полученные из ответов на открытые вопросы, анализировались с помощью метода контент-анализа, что позволило идентифицировать смысловые единицы, категоризировать их и провести частотный анализ встречаемости, углубляя интерпретацию количественных результатов.

Проведенный анализ позволил не только констатировать наличие ресурсной базы, но и выявить зоны ее невостребованности, дисбалансы в развитии компонентов среды, а также определить ключевые дефициты, препятствующие трансформации объективного потенциала ИНОС в реаль-

ный механизм профессионального развития педагога. Таким образом, методика выступила не только как измерительный, но и как аналитико-проектировочный инструмент, результаты применения которого имеют практическую значимость для разработки адресных управленческих решений по оптимизации системы внутрикорпоративного обучения.

Результаты исследования и их об- суждение. Феномен образовательной среды представляет собой фундаментальную категорию современной педагогической науки, интегрирующую в себе пространственно-предметные, социальные и психолого-педагогические условия становления личности. В контексте профессионального развития педагога среда выступает не просто фоном, но активным фактором, детерминирующим формирование педагогического мышления, ценностных ориентаций и профессиональной компетентности [8]. Инновационно-насыщенная образовательная среда, таким образом, трактуется нами не как пассивная совокупность условий, а как динамическая, целенаправленно проектируемая система, обладающая значительным развивающим потенциалом и выступающая катализатором профессионального роста, стимулирующим рефлексию, освоение новых технологий и трансформацию профессиональных ролей.

Методологическим основанием исследования образовательной среды выступает средовой подход, разработанный в трудах Л. И. Новиковой [7], Ю. С. Мануйлова [5], В. И. Слободчикова, В. А. Ясвина [13], который позволяет рассматривать ее как сложноорганизованное единство объективных и субъективных факторов развития. В психологическом ракурсе, восходящем к идеям Л. С. Выготского о «социальной ситуации развития» [9, с. 375], образовательная среда интерпретируется как «зона ближайшего профессионального развития», в которой становление педагога осуществляется через присвоение культурно-исторического опыта, предлагаемого средой. Социологический аспект раскрывает среду как «совокупность материальных, политических и духовных условий существования индивида и социальных групп» [10, с. 338], что подчеркивает ее многомерность.

В собственно педагогической трактовке образовательная среда определяется как часть социокультурного пространства, зона взаимодействия образовательных систем, их элементов и субъектов [6, с. 5]. Согласно В. А. Ясвину, образовательная среда – это «система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, содержащихся в социальном и пространственно-

предметном окружении» [13, с. 14]. Качество данной системы определяется не столько качеством ее отдельных компонентов (пространственно-предметного и социального), сколько характером связей между ними, их диалектическим единством и «взаимообусловленностью» [13, с. 175–176]. Важными параметрами среды, по Е. И. Исаеву, являются ее насыщенность (ресурсный потенциал) и структурированность (способ организации) [2, с. 63], что позволяет оценивать ее развивающую эффективность.

Проведенный нами анализ феномена образовательной среды позволяет заключить, что ее сущность раскрывается в единстве трех ключевых аспектов: онтологического (среда как объективно существующая реальность, обладающая свойствами целостности, структурированности и ресурсности), процессуально-деятельностного (среда как пространство взаимодействия и со-творчества ее субъектов) и аксиологического (среда как носитель культурных образцов, ценностей и смыслов, определяющих вектор развития). Именно это триединство делает образовательную среду мощным инструментом целенаправленного влияния на профессиональное становление педагога, а ее инновационная насыщенность выступает условием и результатом одновременного развития как самой среды, так и ее ключевого субъекта – учителя.

Образовательная среда школы представляет собой многомерное пространство, структура которого определяется комплексом взаимосвязанных параметров. Эти параметры системно характеризуют ключевые аспекты ее организации и функционирования, образуя целостную систему для анализа, через которые «она может быть описана» [12, с. 17]. Каждый параметр отражает определенное измерение школьной среды – от материально-технического оснащения и пространственной организации до социально-психологического климата и содержательно-методических характеристик. Взаимодействие этих параметров формирует уникальный образовательный ландшафт образовательного учреждения, определяющий не только условия осуществления учебно-воспитательного процесса, но и потенциал для профессионального развития педагогического коллектива.

Современная педагогическая наука преимущественно исследует образовательную среду *через призму анализа ее структурных компонентов и их взаимосвязей* [4]. Для практической реализации исследования многомерного феномена образовательной среды и последующей оценки уровня ее инновационной насыщенности нами был разработан структурно-функциональный

конструкт образовательной среды, включающий 6 взаимосвязанных компонентов: физический, социально-психологический, информационно-технологический, содержательно-методический, профессионально-развивающий и инновационный. Данное структурирование позволяет преодолеть терминологическую неоднозначность, присутствующую в научной литературе, и осуществить комплексный анализ среды через призму ее материальных, социокультурных, психолого-педагогических и процессуальных характеристик, акцентируя внимание на ее роли как факторе профессионального развития педагога. В самом общем виде эти компоненты охватывают, во-первых, пространственно-предметный аспект, т. е. совокупность материальных ресурсов и объектов инфраструктуры; во-вторых, социальный аспект, представленный системой межличностных коммуникаций и отношений между всеми участниками образовательного процесса; в-третьих, технологически-деятельностный аспект, который включает в себя психолого-педагогические условия, специально созданные для обеспечения процессов обучения, воспитания и личностного развития.

Каждый выделенный компонент образовательной среды обладает набором атрибутивных элементов – объективных, структурно устойчивых составляющих, которые формируют его базовый каркас и функциональное назначение. Для детализации и оценки качественного состояния этих элементов нами были выделены их описательные характеристики, которые, в свою очередь, подразделяются на *инвариантные* (обязательные, регламентированные нормативно-правовыми актами условия осуществления образовательной деятельности, например ФГОС) и *вариативные* (дополнительные, создаваемые образовательной организацией исходя из имеющихся ресурсов и выбранных приоритетов развития) [2, с. 68].

Подобное разделение позволяет отграничить базовый, гарантированный государством уровень развития среды от ее потенциального, развивающегося уровня, достигаемого за счет целенаправленной инновационной деятельности. В данном контексте ключевое значение приобретают не просто наличие отдельных элементов среды, а их системная организация и способность вызывать содержательное взаимодействие с участниками образовательного процесса.

Таким образом, системный анализ компонентов образовательной среды через изучение использования (функционирования) наполняющих их элементов позволяет выявить как ресурсные возможности среды, так и ограничения, препятствующие ее эф-

фективному использованию в образовательных целях. Такой подход обеспечивает методологическую основу для комплексной диагностики и проектирования профессионально-развивающей образовательной среды, способной стать действенным ресурсом профессионального роста педагогов и повышения качества образовательных результатов.

Специфика нашего подхода заключается в выделении инновационного компонента образовательной среды школы в качестве системообразующего и интегративного. Его атрибутивные элементы (статус инновационной площадки, ресурсное обеспечение, научно-методическое сопровождение) не существуют изолированно, а пронизывают и обогащают все остальные компоненты среды, структурируя их и выступая драйвером развития.

Таким образом, инновационно-насыщенная образовательная среда школы понимается нами как *целостная социально-педагогическая система, интегрирующая целенаправленно внедренные новации, включение которых в повседневную педагогическую и образовательную практики создает многомерное пространство для развития всех участников образовательных отношений*.

Диагностический инструментальный. В рамках исследования был разработан и использован диагностический инструментальный, нацеленный на комплексную оценку ресурсного потенциала инновационно-насыщенной образовательной среды школы для организации внутрикорпоративного профессионального развития педагогов. Методика представляет собой анкету, раскрывающую структуру образовательной среды через ее ключевые компоненты: физический, социально-психологический, информационно-технологический, содержательно-методический, профессионально-развивающий и инновационный. Логика методики основана на последовательной оценке трех аспектов каждого элемента среды: *факта его наличия, уровня активности использования в практике ВКПР и примеров конкретных практик применения*, включая выявление системных барьеров. Такой подход позволяет преодолеть ограничения чисто констатирующих методов, фиксирующих лишь формальное наличие ресурсов, и перейти к анализу их реальной педагогической востребованности и интеграции в образовательный процесс.

Содержательное наполнение методики детализировано через перечень конкретных, наблюдаемых атрибутивных элементов для каждого компонента. Например, физический компонент включает специализированные кабинеты, различные образовательные про-

странства (например, зоны коворкинга); информационно-технологический – наличие IT-инфраструктуры, соответствующей требованиям ЦОС, доступ к верифицированному цифровому контенту; профессионально-развивающий – систему наставничества, диагностику дефицитов профессиональных компетенций. Для каждого элемента респонденту предлагается указать наличие, оценить уровень активности использования по трехбалльной шкале (1 – эпизодическое использование; 2 – достаточно частое использование; 3 – систематическое) и описать конкретные практики применения или ограничения, препятствующие эффективному использованию.

Особенностью методики является ее двойная направленность. С одной стороны, она позволяет получить количественные оценки в виде интегральных индексов (индекс наличия, индекс активности, интегральный индекс ресурсности) для каждого компонента и среды в целом, что обеспечивает возможность сравнительного анализа и выявления дисбалансов в развитии ресурсной базы. С другой стороны, методика предполагает сбор качественных данных о практиках и барьерах, что служит материалом для содержательного анализа, выявления «точек роста» и формулирования адресных рекомендаций по оптимизации системы ВКПР.

Процедура обработки данных. На первом этапе производится расчет трех индексов, обеспечивающих многоаспектную оценку каждого компонента ИНОС. Индекс наличия (далее – ИН) определяется как процентное отношение количества имею-

щихся в организации элементов к общему числу позиций, предусмотренных анкетой. Данный показатель отражает степень сформированности ресурсной базы и пространство возможностей для проектирования ВКПР. Индекс уровня активности использования (далее – ИА) вычисляется на основе суммирования баллов, присвоенных респондентами за частоту использования каждого элемента, с последующим отношением полученной суммы к максимально возможному значению. Этот индекс демонстрирует, в какой мере существующие ресурсы реально задействованы в системе внутрикорпоративного обучения педагогов. Интегральная оценка – индекс ресурсности (далее – ИР) – рассчитывается как взвешенная сумма двух предыдущих показателей, где коэффициент 0,3 присвоен ИН, а коэффициент 0,7 – ИА. Соотношение весовых коэффициентов методологически обосновано концептуальным смещением акцента с формального наличия ресурсов на эффективность их практического применения.

На втором этапе осуществляется уровневая интерпретация рассчитанного индекса ресурсности. Значения в диапазоне от 0 до 40% интерпретируются как низкий уровень и свидетельствуют о фрагментарности ресурсной базы либо о ее неиспользовании. Показатели в интервале 41–70% отражают средний уровень, характеризующийся частичной реализацией потенциала среды. Высокий уровень, в интервале 71–100%, указывает на комплексное и системное применение ресурсов в целях профессионального развития педагогического коллектива (табл. 1).

Таблица 1

Уровневая интерпретация рассчитанного индекса ресурсности

Уровень	Индекс ресурсности	Качественная характеристика
Низкий	0–40%	Элементы отсутствуют или не используются
Средний	41–70%	Частичное использование потенциала
Высокий	71–100%	Системное применение

Третий – завершающий – этап обработки представляет собой комплексную оценку на основе метода SWOT-анализа. В рамках внутреннего фактора анализируются сильные стороны (элементы с ИР $\geq 70\%$),

представляющие собой зоны успешности и высокоактивные точки роста, и слабые стороны (элементы с ИР $\leq 40\%$), идентифицируемые как зоны ближайшего развития, в том числе целевого оснащения (табл. 2).

Таблица 2

Матрица SWOT-анализа для проектирования модели ВКПР

Фактор	Сильные стороны (ИР $\geq 70\%$)	Слабые стороны (ИР $\leq 40\%$)
Внутренние	Высокоактивные элементы	Зоны для развития
Внешние	Успешные практики ВКПР	Барьеры развития

В контексте внешнего фактора рассматриваются успешные практики ВКПР, сложившиеся на основе сильных сторон, и барьеры развития, коренящиеся в слабых сторонах и ограничивающие эффективность профессионального развития педагогов.

Результатом данного этапа является сформированная матрица, служащая концептуальной основой для проектирования адресной и эффективной модели внутрикорпоративного профессионального развития, учитывающей конкретные ресурсы об-

разовательного учреждения.

Таким образом, разработанный инструментарий служит не только средством измерения, но и инструментом управленческого и педагогического анализа, инициирующим процессы рефлексии и целеполагания в педагогическом коллективе относительно использования потенциала ИНОС для профессионального развития.

Обсуждение результатов исследования. Проведенный анализ эмпирических данных позволяет объективно оценить ресурсный потенциал инновационно-насыщенной образовательной среды образовательных учреждений для организации внутрикорпоративного профессионального развития педагогов. Результаты диагностики свидетельствуют о значительной вариативности в уровне ресурсности между образовательными организациями: 62% школ демонстрируют высокий уровень ресурсности (> 71%), 38% учреждений находятся на среднем уровне (41–70%). Отсутствие школ с низким уровнем ресурсности подтверждает создание базовых условий для организации ВКПР, однако выявленная дифференциация указывает на необходимость адресного подхода к проектированию внутрикорпоративных моделей организации непрерывного профессионального развития педагогов.

Детальный анализ структурных компонентов ИНОС выявляет их различный вклад в общий ресурсный потенциал и специфику использования для профессионального развития педагогов. Контент-анализ ответов респондентов позволил идентифицировать наиболее распространенные практики использования элементов образовательной среды и локальные барьеры, затрудняющие этот процесс.

Физический компонент демонстрирует относительно высокий индекс наличия (61,5%), что подтверждает достаточный уровень материально-технической оснащенности школ. Однако существенное отставание индекса активности (49,4%) указывает на недостаточную интеграцию этих ресурсов в систему внутрикорпоративного обучения.

Анализ показывает, что, несмотря на формальную представленность специализированных кабинетов, лабораторий во всех учреждениях, использование оборудования носит преимущественно прикладной характер – подготовка раздаточных материалов и демонстрация презентаций. Потенциал для организации проектной деятельности, педагогических экспериментов или моделирования образовательных ситуаций в рамках ВКПР остается нереализованным. Выявлен существенный дефицит в оснащении и методическом обеспечении специализи-

рованных пространств для командной работы, таких как коворкинги или проектные лаборатории. Лишь в двух учреждениях зафиксированы целенаправленные попытки использования образовательных пространств для организации ВКПР: организация методических мастерских в коворкинг-зонах и использование медиатеки для обучения в классе виртуальной реальности. Результаты контент-анализа показали, что преобладающей практикой (85,7% упоминаний) остается использование помещений для традиционных форм работы – семинаров, педагогических советов и конференций, что свидетельствует о консервативном подходе к пространственной организации, рассмотрении ее в качестве фона, а не активного условия профессионального развития.

Социально-психологический компонент показывает исключительно высокие значения как наличия элементов (94,2%), так и активности использования (82,7%). Данные свидетельствуют, что в большинстве школ институционализированы и активно используются система наставничества, деятельность методических объединений и служб психолого-педагогического сопровождения. Это подтверждает признание педагогическими коллективами ценности коллегиальной поддержки и профессионального взаимодействия.

Высокая активность использования данного компонента указывает на его органическую интеграцию в повседневную практику, что позволяет рассматривать его как базисное условие для проектирования сложных моделей ВКПР. Однако контент-анализ выявляет значительный разрыв между наличием служб сопровождения и их реальным вкладом в формирование корпоративной культуры и профилактику профессионального выгорания. Доминирующей формой работы (78,6% ответов) являются индивидуальные консультации по запросу, что указывает на реактивный, а не проактивный характер деятельности. Системная работа по формированию корпоративной культуры и повышению психологической безопасности носит эпизодический характер. В 21,4% ответов описаны уникальные практики, направленные на командообразование и неформальное профессиональное общение, такие как «Антипедсовет «Перезагрузка»» и выездные педагогические советы. Эти кейсы эмпирически подтверждают, что совместная деятельность, опосредованная ценностно-смысловым единством, выступает основой формирования педагогического коллектива единомышленников.

Информационно-технологический компонент характеризуется высоким индексом

наличия (87,5%), но недостаточным уровнем интеграции в практику ВКПР (79,5%).

Несмотря на повсеместное наличие IT-инфраструктуры, соответствующей требованиям цифровой образовательной среды, ее методический потенциал используется неполно. Обучение педагогов часто ограничивается формированием базовых цифровых компетенций. Наиболее активно используются коммуникационные и инфраструктурные ресурсы – электронная почта, LMS для рассылки материалов, видеоконференц-связь.

Однако современные инструменты, требующие глубокой методической рефлексии и цифровой грамотности (программы для создания интерактивного контента, ресурсы для сетевых проектов), применяются значительно реже. Обучение сводится к освоению функционала платформ («Моя школа», «РЭШ», МАХ) и не дорастает до уровня педагогического дизайна. Лишь в одной из 13 школ педагоги активно осваивают и внедряют технологии виртуальной реальности и искусственного интеллекта, трансформируя содержание и форматы образовательной деятельности с учетом решаемых дидактических задач. Этот пример иллюстрирует реализацию компетентного подхода, когда технологическая грамотность становится основой педагогических новаций. Можно констатировать, что цифровая трансформация процессов ВКПР находится на начальной стадии, ориентированной на автоматизацию существующих процессов, а не на их перепроектирование.

Содержательно-методический компонент при высоком индексе наличия (84,6%) демонстрирует умеренную активность (69,9%). Во всех образовательных учреждениях функционируют системы методической работы, реализуется проектно-исследовательская деятельность в соответствии с требованиями ФГОС. Однако потенциал для использования в рамках системы развития профессиональных компетенций учителей остается нереализованным из-за традиционной предметоцентричности школьных методических объединений и их недостаточной ориентации на междисциплинарность.

Контент-анализ показывает, что школьные методические объединения часто работают в логике поддержания функционирования, а не инновационного развития. Преобладают традиционные, формализованные формы работы – обсуждение рабочих программ, подготовка к проверочным работам и олимпиадам. Реже применяются ресурсы, направленные на развитие исследовательской и проектной компетенций педагогов: создание банка междисциплинарных кейсов, методики анализа профессиональ-

ных дефицитов, совместный анализ уроков, изучение опыта внедрения инновационных технологий. Это свидетельствует о том, что содержательное наполнение методической работы замкнуто на текущих процессах и оторвано от задач персонализации профессионального развития.

В 28,6% ответов описаны кейсы междисциплинарного и сетевого взаимодействия, такие как функционирование «Учебно-методического центра» как ядра ВКПР или сетевое взаимодействие с Русским музеем в проекте «Наука и искусство». Эти практики свидетельствуют о поиске возможностей для перехода от изолированной работы методических объединений к модели открытой профессиональной среды. Повышению активности данного компонента могло бы способствовать изменение целеполагания методической работы – переход от информационно-просветительской модели к модели, основанной на принципах рефлексивного со-участия.

Профессионально-развивающий компонент характеризуется значительным разрывом между наличием ресурсов (77,9%) и реальной практикой их применения (59,6%). Анализ показывает, что в ряде школ существуют отдельные успешные практики наставничества и обучения учителей, но они носят локальный характер и не интегрированы в целостную систему развития кадрового потенциала. Отсутствует система, включающая диагностику профессиональных дефицитов, проектирование индивидуальных образовательных маршрутов и признание достижений. Существующие формы работы – курсы повышения квалификации, подготовка к аттестации – носят зачастую планово-отчетный характер. Диагностика дефицитов проводится эпизодически и не становится основой для проектирования индивидуальных траекторий развития. Таким образом, данный компонент не выполняет свою ключевую функцию по обеспечению адресности и непрерывности профессионального развития.

Инновационный компонент имеет наименьшие средние значения показателей (ИН – 64,4%, ИА – 51,9%). Контент-анализ показывает, что инновационная деятельность часто реализуется в форме разрозненных инициатив отдельных педагогов и не осмысливается как системный ресурс для развития коллектива. Наиболее проблемными являются отсутствие механизмов трансляции успешных практик и дефицит инструментов мотивации и признания достижений педагогов-новаторов. Следовательно, инновационный потенциал среды не структурирован и не актуализирован для задач ВКПР.

Наиболее активно элементы этого компонента используются в образовательных организациях, являющихся инновационными площадками, деятельность которых характеризуется более высоким уровнем рефлексии и системности. Эти учреждения демонстрируют работу по тиражированию опыта через конференции, публикации и стажировки. В остальных случаях инновационная деятельность сводится к фрагментарному использованию новшеств без их методологического осмысления и интеграции в систему ВКПР.

Выводы. Таким образом, проведенное исследование позволило достичь поставленной цели в части концептуализации и диагностики потенциала инновационно-насыщенной образовательной среды школы как ресурса профессионального развития педагога. Результаты эмпирического исследования подтвердили наличие ключевого противоречия, составляющего основу проблемы: между объективно высоким ресурсным потенциалом среды и его недостаточной актуализацией для целей профессионального развития педагогического коллектива. Было установлено, что наличие современной инфраструктуры и ресурсов, хотя и является необходимым условием, оказывается недостаточным для гарантированного роста профессионализма педагогов.

Анализ структурных компонентов образовательной среды выявил их выраженную неоднородность. Наиболее развитыми и активно используемыми оказались социально-психологический и информационно-технологический компоненты, что свидетельствует о высокой значимости коллегальной поддержки и освоении базовых цифровых инструментов в профессиональной практике педагогов. В то же время инновационный и профессионально-развивающий компоненты, несмотря на их формальное наличие, демонстрируют низкий уровень актуализации, что указывает на фрагментарность инновационной деятельности и системный кризис традиционных моделей повышения квалификации.

Исследование также позволило выявить ключевые барьеры, препятствующие

интеграции элементов ИНОС в систему ВКПР. Наиболее значимым является организационный барьер (35,7% упоминаний), выражающийся в ригидности сложившихся форматов методической работы, нацеленных на поддержание функционирования, а не на развитие. Методический барьер (25% упоминаний) заключается в отсутствии кадровых и методических ресурсов для комплексного освоения нового оборудования и внедрения новаций. Ресурсный барьер связан с дефицитом временных, материальных и кадровых ресурсов для реализации комплексных программ ВКПР. Мотивационный барьер проявляется в отсутствии системы мотивации педагогов к инновационной деятельности и непрерывному профессиональному развитию.

Полученные результаты эмпирически обосновывают необходимость перехода от сложившихся фрагментарных моделей методической работы к целостной адаптивной системе внутрикорпоративного профессионального развития. Такая система должна быть синхронизирована с жизненным циклом инноваций в конкретной образовательной организации и направлена на преодоление выявленных барьеров. Ее основной задачей становится не простое наращивание ресурсной базы, а целенаправленное проектирование управленческих и педагогических практик, способных превратить среду из пассивного условия в активный инструмент профессионального становления, обеспечивающий адресность, непрерывность и практическую ориентированность развития педагогов.

Таким образом, результаты проведенной диагностики не только подтверждают актуальность поставленной проблемы, но и предоставляют конкретный аналитический материал для проектирования адресных программ методического сопровождения. Эти программы должны быть направлены на актуализацию скрытых возможностей инновационно-насыщенной образовательной среды и создание условий для ее трансформации в действенное средство профессионального становления педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова, Е. В. Оценивание условий реализации основной образовательной программы начального и основного общего образования с использованием международной шкалы SACERS / Е. В. Иванова, И. А. Виноградова // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. – 2017. – № 4 (42). – С. 66–79. – EDN ZXFMXL.
2. Исаев, Е. И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах / Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков. – Москва : Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет, 2013. – 432 с. – EDN VRRVUX.
3. Кролевецкая, Е. Н. Оценка влияния структурных компонентов образовательной среды вуза на становление будущего педагога / Е. Н. Кролевецкая, Д. И. Михайлова, Н. Л. Шеховская // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7, № 6. – С. 670–679. – DOI: 10.30853/ped20220100. – EDN HIBXSQ.
4. Кулюткин, Ю. Н. Образовательная среда и развитие личности / Ю. Н. Кулюткин, С. В. Тарасов // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 2. – EDN BPVVIT.

5. Мануйлов, Ю. С. Концептуальные основы средового подхода в воспитании / Ю. С. Мануйлов // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14, № 4. – С. 21–27. – EDN MUQJHF.
6. Непрокина, И. В. Безопасная образовательная среда: моделирование, проектирование, мониторинг : учебное пособие / И. В. Непрокина, О. П. Болотникова, А. А. Ошкина. – Тольятти : Тольяттинский государственный университет, 2012. – 91 с. – EDN TMAAWB.
7. Новикова, Л. И. Школа и среда / Л. И. Новикова. – Москва : Знание, 1985. – 79 с.
8. Прищепа, Т. А. Профессиональное развитие педагога в условиях инновационной образовательной среды : монография / Т. А. Прищепа. – Красноярск : Сибирский федеральный университет, 2010. – 178 с.
9. Психология : словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Политиздат, 1990. – 494 с.
10. Социологический энциклопедический словарь : на русском, английском, немецком, французском и чешском языках / редактор-координатор Г. В. Осипов. – Москва : Издательская группа «ИНФРА-М Норма», 1998. – 488 с.
11. Юсупов, В. З. Сущностные характеристики образовательной среды современной образовательной организации / В. З. Юсупов, Т. В. Корнилова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-1. – С. 353–356. – EDN YYIAGT.
12. Ясвин, В. А. Школьное средоведение и педагогическое средотворение : экспертно-проектный практикум / В. А. Ясвин. – Москва : Благотворительный фонд «Вклад в будущее», 2020. – 142 с. – EDN GOQMSO.
13. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва : Издательство «Смысл», 2001. – 365 с. – EDN OFJKFI.

REFERENCES

1. Ivanova, E. V., Vinogradova, I. A. (2017). Otsenivanie usloviy realizatsii osnovnoy obrazovatel'noy programmy nachal'nogo i osnovnogo obshchego obrazovaniya s ispol'zovaniem mezhdunarodnoy shkaly SACERS = Assessment of the conditions for the implementation of the basic educational program of primary and basic general education using the international SACERS scale. *Bulletin of the Moscow State Pedagogical University. Series: Pedagogy and Psychology*, 4(42), 66–79. EDN ZXFMXL.
2. Isaev, E. I., Slobodchikov, V. I. (2013). Psikhologiya obrazovaniya cheloveka. Stanovlenie sub'ektnosti v obrazovatel'nykh protsessakh = Psychology of human education. The formation of subjectivity in educational processes. Moscow: St. Tikhon's Orthodox University for the Humanities, 432 p. EDN VRRVUX.
3. Krolevetskaya, E. N., Mikhaylova, D. I., Shekhovskaya, N. L. (2022). Otsenka vliyaniya strukturnykh komponentov obrazovatel'noy sredy vuza na stanovlenie budushchego pedagoga = Assessment of the influence of structural components of the educational environment of a university on the formation of a future teacher. *Pedagogy. Questions of Theory and Practice*, 7(6), 670–679. DOI: 10.30853/ped20220100. EDN HIBXSQ.
4. Kulyutkin, Yu. N., Tarasov, S. V. (2001). Obrazovatel'naya sreda i razvitie lichnosti = Educational environment and personality development. *New Knowledge*, 1, 2. EDN BPVVIT.
5. Manuylov, Yu. S. (2008). Kontseptual'nye osnovy sredovogo podkhoda v vospitanii = Conceptual foundations of the environmental approach in education. *Bulletin of Kostroma State University named after N. A. Nekrasov. Series: Pedagogy. Psychology. Social Work. Juvenile studies. Sociokinetics*, 14(4), 21–27. EDN MUQJHF.
6. Neprokina, I. V., Bolotnikova, O. P., Oshkina A. A. (2012). Bezopasnaya obrazovatel'naya sreda: modelirovanie, proektirovanie, monitoring = Safe educational environment: Modeling, design, monitoring. Tolyatti: Tolyatti State University, 91 p. EDN TMAAWB.
7. Novikova, L. I. (1985). Shkola i sreda = School and environment. Moscow: Znanie Publishing House, 79 p.
8. Prishchepa, T. A. (2010). Professional'noe razvitie pedagoga v usloviyakh innovatsionnoy obrazovatel'noy sredy = Professional development of a teacher in an innovative educational environment. Krasnoyarsk: Siberian Federal University, 178 p.
9. Petrovsky, A. V., Yaroshevsky, M. G. (Eds.). (1990). Psikhologiya: slovar' = Psychology: Dictionary. 2nd edition. Moscow: Politizdat Publishing House, 494 p.
10. Osipov, G. V. (1998). Sotsiologicheskiy entsiklopedicheskiy slovar': na russkom, angliyskom, nemetskom, frantsuzskom i cheshskom yazykakh = Sociological encyclopedic dictionary: In Russian, English, German, French and Czech. Moscow: Publishing group "INFRA-M Norma", 488 p.
11. Yusupov, V. Z., Kornilova, T. V. (2019). Sushchnostnye kharakteristiki obrazovatel'noy sredy sovremennoy obrazovatel'noy organizatsii = Essential characteristics of the educational environment of a modern educational organization. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 62-1, 353–356. EDN YYIAGT.
12. Yasvin, V. A. (2020). Shkol'noe sredovedenie i pedagogicheskoe sredotvorenie = School environmental science and pedagogical environment. Moscow: Contribution to the Future Charitable Foundation, 142 p. EDN GOQMSO.
13. Yasvin, V. A. (2001). Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu = Educational environment: From modeling to design. Moscow: Smysl Publishing House, 365 p. EDN OFJKFI.