



Оригинальное исследование

УДК 37.013

DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-2-0-3

Макарова И.А.\* ,  
Короткова В.А. 

**Преемственность воспитывающей среды в системе  
взаимодействия «школа-педагогический вуз»:  
организационный аспект**

Волгоградский государственный социально-педагогический университет  
проспект им. В.И. Ленина, д. 27, г. Волгоград, 400005, Россия  
makira8@yandex.ru\*


*Статья поступила 28 апреля 2026; принята 17 июня 2026;  
опубликована 30 июня 2026*

**Аннотация.** *Введение.* Вопрос о точках соприкосновения школы и педагогического вуза, рассматриваемый через общность их ценностных установок и многообразие взглядов на формы сотрудничества, актуализирует проблему преемственности воспитывающей среды в разноуровневых образовательных организациях. Практика показывает, что декларируемая связь между общим и высшим педагогическим образованием не всегда подкрепляется системной организацией воспитательного взаимодействия, что ведёт к рассогласованию средовых влияний на личность обучающегося. *Цель исследования* – теоретическое обоснование технологии организации преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия «школа – педагогический вуз», включающей совокупность принципов и этапов, обеспечивающих целостность воспитательного процесса при переходе обучающихся с одной образовательной ступени на другую. *Материалы и методы.* Применялся анализ нормативно-правовых документов, теоретический анализ и синтез психолого-педагогической литературы; сравнительно-сопоставительный метод; использовалось обобщение практического опыта авторов в сфере воспитания. Теоретическое моделирование позволило выстроить технологию организации преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия «школа-педагогический вуз». Методологической основой исследования стали аксиологический, системно-деятельностный, целостный и средовой подходы. *Результаты.* Проанализированы ведущие понятия «преемственность» (как сохранение и развитие воспитательных традиций при смене образовательной ступени) и «воспитывающая среда» (как совокупность условий, обеспечивающих ценностно-смысловое становление субъектов). Обоснованы принципы организации преемственной воспитывающей среды: ценностно-смыслового единства, событийности, открытости, природосообразности. Охарактеризованы этапы, обеспечивающие эффективное взаимодействие школы и педагогического вуза: организационно-нормативный (договорная база, локальные акты), содержательно-методический (совместное проектирование воспитательных практик, программ внеучебной деятельности) и средовой (организация пространственно-временных условий и навигации воспитывающих событий). *Заключение.* Полученные результаты создают теоретические основания для проектирования единой воспитывающей среды в системе «школа-педагогический вуз», направленной на развитие ценностно-

смысловых ориентиров и духовно-нравственное обогащение всех субъектов воспитательных отношений.

**Ключевые слова:** преемственность; воспитывающая среда; система взаимодействия «школа-вуз»; технология; принципы организации преемственной воспитывающей среды; этапы взаимодействия школы и педагогического вуза

**Информация для цитирования:** Макарова И.А., Короткова В.А. Преемственность воспитывающей среды в системе взаимодействия «школа-педагогический вуз»: организационный аспект // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2026. Т.12. №2. С. 35-49. DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-2-0-3.

I.A. Makarova\* ,  
V.A. Korotkova 

**Continuity of the educational environment in the school-university interaction system: an organizational aspect**

Volgograd State Social and Pedagogical University,  
27 Lenin Ave., Volgograd, 400005, Russia  
makira8@yandex.ru\*

*Received on April 28, 2026; accepted on June 17, 2026;  
published on June 30, 2026*

**Abstract.** *Introduction.* The issue of the points of contact between schools and pedagogical universities, viewed through the commonality of their values and the diversity of their views on the forms of cooperation, highlights the problem of the continuity of the educational environment in multi-level educational institutions. Practice shows that the declared connection between general and higher pedagogical education is not always supported by a systematic organization of educational interaction, which leads to a mismatch in the environmental influences on the student's personality. *The purpose of the study* is to provide a theoretical basis for the technology of organizing the continuity of the educational environment in the school-university interaction system, which includes a set of principles and stages that ensure the integrity of the educational process as students move from one educational stage to another. *Materials and methods.* The study used an analysis of legal and regulatory documents, a theoretical analysis and synthesis of psychological and pedagogical literature, a comparative analysis, and a generalization of the authors' practical experience in the field of education. Theoretical modeling allowed for the development of a technology for organizing the continuity of the educational environment in the “school-pedagogical university” system. The study was based on the axiological, systemic-activity, holistic, and environmental approaches. *Results.* The leading concepts of “continuity” (as the preservation and development of educational traditions during the transition from one educational stage to another) and “educational environment” (as a set of conditions that ensure the value-based and meaningful development of subjects) were analyzed. The principles of organizing a continuous educational environment were substantiated: value-based and meaningful unity, eventfulness, openness, and nature-based approach. The article describes the stages that ensure effective interaction between schools and pedagogical universities: organizational and regulatory (contractual framework, local acts), content and methodological (joint design of educational practices and extracurricular activities), and

environmental (organization of spatial and temporal conditions and navigation of educational events). *Conclusion.* The obtained results create theoretical grounds for designing a unified educational environment in the “school-pedagogical university” system, aimed at developing value-based guidelines and spiritual and moral enrichment of all subjects of educational relations.

**Keywords:** continuity; educational environment; school-university interaction system; technology; principles of organizing a continuous educational environment; stages of interaction between schools and pedagogical universities

**Information for citation:** Makarova, I.A. and Korotkova, V.A. (2026), “Continuity of the educational environment in the school-university interaction system: an organizational aspect”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 12 (2), 35-49, DOI: 10.18413/2313-8971-2026-12-2-0-3.

**Введение (Introduction).** Современная система образования в России ориентирована на обеспечение преемственности и интеграции различных уровней и звеньев образовательного процесса, что находит свое отражение в ряде нормативных документов. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012 г.)<sup>1</sup> подчеркивает важность согласованности между уровнями общего и профессионального (высшего) образования, а также необходимость формирования целостной воспитывающей среды, способствующей социализации и личностному развитию обучающихся. Данные нормативные ориентиры задают вектор поиска конкретных механизмов организации преемственного взаимодействия образовательных организаций, однако отсутствие четко выстроенной поэтапности действий в этой системе приводит к разрывам в методических подходах, снижению эффективности воспитательной работы и затрудняет адаптацию, с одной стороны – школьников к вузовской среде, с другой – студентов педагогических специальностей к предстоящей профессиональной деятельности.

В истории педагогической мысли сложилось несколько подходов к трактовке

преемственности: «постоянное органическое наращивание новых знаний на уже имеющийся фундамент, когда каждое последующее знание вытекает из общего корня» (Коменский, 1987: 44); «установление связей между родственными учебными предметами в рамках развивающего обучения» (Дистервег, 1956: 26); «умение педагога организовать последовательный и постепенный переход от простого к сложному, добавляя знания небольшими порциями к уже усвоенному»; как правило «привязывать к старому, уже твердо установившемуся, все изучаемое вновь», без чего невозможен успех учения (Ушинский, 1974: 67).

Современные исследователи определяют преемственность как «дидактический принцип, отражающий закономерности перестройки содержания и оптимизации методов обучения для преодоления противоречий линейно-дискретного характера процесса» (Кустов, 1990: 78-79); рассматривают через три взаимодополняющих элемента: «связь между частями учебного процесса, взаимосвязь форм и методов, а также определение требований к знаниям и умениям учащихся» (Кыверялг, 1971: 52); как «необходимый элемент связи прошлого, настоящего и будущего, позволяющий диалектически сочетать старое с новым»

<sup>1</sup> Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL:

[https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/?ysclid=mo08oncpr5556615727](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/?ysclid=mo08oncpr5556615727) (дата обращения: 15.04.2026).

(Годник, 2006: 63); как стратегию решения неравенства в образовании с целью достижения потенциала детей на протяжении всей жизни обучения и развития с точки зрения «капитала и результатов». Другими словами, как стратегия экономического развития, основанная на человеческом капитале как ключе к устойчивому развитию (Babić, 2017).

Согласно многообразию трактовок – от органического приращения знаний до дидактического принципа, разрешающего противоречия обучения, – все авторы сходятся в том, что преемственность обеспечивает поступательное и целостное развитие образовательного процесса.

Зарождение в теории и практике воспитания понятия «воспитывающая среда», как инструмента целенаправленного влияния и управления процессом формирования личности ребенка, можно отнести к первой половине XX века. Л.С. Выготский рассматривал воспитывающую среду «не как пассивное окружение, а как искусственно конструируемый источник развития, который через организацию социального опыта и учет переживаний ребенка позволяет педагогу целенаправленно управлять процессом формирования личности» (Хусейнова, 2016: 31-32). Следовательно, воспитывающая среда является эффективным педагогическим инструментом развития и адаптации ребенка в обществе, а не только определенными внешними обстоятельствами.

В современной трактовке воспитывающая среда рассматривается как «совокупность окружающих ребенка обстоятельств, социально ценностных, влияющих на его личностное развитие и содействующих его вхождению в современную культуру» (Щуркова, 2019: 180); «среда, построенная на ценностях, устоях общества, нравственных ориентирах созидательной деятельности, общения, разнообразных событий, возникающих в них отношений, демонстрации достижений» (Богданова, 2019: 52); с функциональной

точки зрения – «то, среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие и «осредняет» личность» (Мануйлов, 2002: 28); «воспитывающая среда вбирает в себя проявления составляющие комплекс условий, под воздействием которых происходит личностный рост воспитанников: материальные (здание школы, его дизайн, оборудование, цветовая гамма, форма одежды, внешний вид учеников и учителей и др.); социальные (характер отношений, способ взаимодействия членов организации, социально-психологический климат в целом и др.); духовные (идеалы, ценностный потенциал, идеи, творческие проявления, традиции и др.)» (Попова, 2006: 172).

В исследовании, опирающемся на концептуализацию А. Biglan и коллег, воспитывающая среда (nurturing environment) определяется через четыре ключевых компонента: минимизацию токсичных социальных и биологических условий, подкрепление просоциального поведения, ограничение возможностей для проблемного поведения и содействие психологической гибкости в достижении личных ценностей и целей (Smith, Bradshaw, 2017).

Л.Н. Bronkhorst и S.F. Akkerman указывают на обучение в школьных и внешкольных контекстах, где наблюдается определенная преемственность, способствующая расширению возможностей обучающихся (Bronkhorst, Akkerman, 2016).

В зарубежных исследованиях, «развивая метафору «воспитывающей деревни» (nurturing village), выделяют четыре ключевых компонента такой среды: воспитывающие пространства (nurturing spaces), эмпатийные отношения (empathetic relationships), поддерживающие сети (supportive networks) и целенаправленное обучение (targeted teaching)» (Subban и др., 2024: 674-676).

На основе уточненных определений понятий «воспитывающая среда» выявлено, что среда может служить своеобразным

средством для реализации намеченных воспитательных или образовательных целей, изменив в необходимом направлении развитие среды, актуализируя или «приглушая» характеристики ее различных компонентов, возможно не только влиять и воспитывать обучающегося, но и оказывать опосредованное управление (Zubova, Nechaev, 2019).

Несмотря на достаточное количество работ по проблеме преемственности «школа-вуз», как российских, так и зарубежных исследователей, остается открытым вопрос обоснования технологии организации преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия «школа-педагогический вуз» для обеспечения целенаправленного воспитательного процесса, создания условий для саморазвития и самореализации личности на всех образовательных уровнях. Следовательно, **целью исследования** является теоретическое обоснование технологии организации преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия «школа-педагогический вуз», включающей совокупность принципов и этапов, обеспечивающих целостность воспитательного процесса при переходе обучающихся с одной образовательной ступени на другую.

**Материалы и методы (Methodology and methods).** Исходя из целевых ориентиров, реализовывался ряд взаимодополняющих методов исследования: анализ нормативно-правовых документов в сфере воспитания (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012 г.); Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» от 21 июля 2020 г. № 474; Национальный проект «Молодежь и дети», разработанный в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 года № 309 и реализуемого с 1 января 2025 года по 31 декабря 2030 года), теоретический анализ и синтез российских и зарубежных психолого-педагогических

исследований (поиск осуществлялся в следующих электронных базах данных: eLibrary, Google Scholar, Scopus и Web of Science. Ключевыми словами являлись: «преемственность», «continuity», «среда», «environment», «воспитывающая среда», «educational environment», «система взаимодействия «школа-вуз»», «school-university interaction system». Отбор источниковой базы осуществлялся за последние 10 лет, исходя из принадлежности к психологии и педагогике), использовался также сравнительно-сопоставительный метод, что позволило прийти к собственному определению ведущего понятия «преемственная воспитывающая среда».

Ведущим методом стало теоретическое моделирование, позволившим выстроить технологию организации преемственной воспитывающей среды в системе взаимодействия «школа-педагогический вуз».

Методологической основой исследования выступили ряд подходов: *аксиологический* (Дробницкий, 2002), предполагающий осознанное воздействие на ценностные аспекты личности обучающегося, развитие его ценностных установок и моральных принципов на всех образовательных уровнях; идеи *системно-деятельностного подхода* (Асмолов, 2008) позволяют рассматривать воспитательный процесс как необходимое условие для активного самостоятельного включения обучающихся в различные виды деятельности. В этом контексте особое значение приобретает соблюдение преемственности в содержании, формах, методах и приемах воспитательной работы; *целостный подход* (Сергеев, 2019) представляет собой сложную педагогическую целостную систему, включающую взаимосвязанные и относительно устойчивые элементы; *средовый подход* (Мануйлов, 1992) предоставляет возможность рассматривать среду как условие, функционирующее в качестве посредника. Этот подход предполагает создание специальной

воспитывающей среды в системе взаимодействия «школа-вуз», где происходит становление ценностно-смысловой позиций всех субъектов воспитательных отношений.

Практический опыт автора в сфере воспитания (в качестве руководителя проекта «Моделирование преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического вуза», который реализовывался в период с 2023-2024 гг. при финансовой поддержке Министерства просвещения РФ в рамках государственного задания) позволил систематизировать и обобщить результаты исследования.

#### **Научные результаты и дискуссия (Research Results and Discussion).**

Проведенное ранее нами исследование (Макарова, Новикова и др., 2024) позволяет сделать вывод, что воспитывающая среда – совокупность социальных, духовных и материальных условий, основанных на ценностях и устоях общества, которые окружают личность и создают благоприятные обстоятельства для его личностного развития. При этом *социальные условия* включают характер межличностных отношений, стиль общения, семейный уклад, традиции коллектива и нормы взаимодействия; *духовные условия* охватывают систему ценностей, нравственных идеалов, мировоззренческих установок, культурных смыслов и моральных ориентиров, транслируемых личности; *материальные условия* представлены предметно-пространственным окружением, архитектурно-планировочными решениями, техническими средствами, учебно-материальной базой и бытовыми аспектами жизнедеятельности. Воспитывающая среда охватывает социально-ценностные ориентиры, модели взаимодействия и межличностные отношения, культурные традиции и творческие активности, что помогает выстроить жизненный уклад личности и успешно включить ее в современное культурное пространство. Из данного

определения вытекает, что воспитывающая среда не существует абстрактно – она всегда локальна, конкретна и укоренена в деятельности определенной организации. Именно поэтому преемственность между разными образовательными институтами (школой и вузом) не может быть сведена к трансляции содержания воспитания; она требует согласования социальных, материальных и духовных условий на каждом этапе непрерывного педагогического процесса. Это проявляется в необходимости выстраивания единой линии межличностных отношений и коммуникативных практик, в обеспечении плавного перехода от привычной школьной предметно-пространственной организации к вузовской среде, а также в сохранении и развитии ценностно-смыслового единства воспитательного процесса на всех его этапах.

Иными словами, *преемственность воспитывающей среды в системе «школа-педагогический вуз»* представляет собой не механическую передачу воспитательных методов, а органичную связь между этапами профессионального и личностного становления, обеспечивающую переход субъекта из одной среды в другую без потери ценностного ядра и накопленного опыта. Опираясь на представленный выше анализ теоретических источников, можно заключить, что преемственность воспитывающей среды в системе взаимодействия «школа-педагогический вуз» можно рассмотреть в трех взаимосвязанных аспектах:

- содержательный (общность ценностно-смысловых ориентиров воспитания);
- процессуальный (согласованность форм, методов и технологий воспитательной работы);
- субъектный (развитие позиции будущего педагога как носителя и создателя воспитывающей среды).

Наши рассуждения согласовываются и с зарубежными источниками о целевом ориентире преемственности, заключающемся в подготовке будущего

педагога к реализации развивающей и воспитывающей функций – развития личности обучающихся разных категорий (Gorlova и др., 2020).

В ходе нашего анализа было выявлено, что отсутствие такого формата преемственности приводит к ситуации «двойного разрыва», в результате которого студент педагогического вуза оказывается между двумя несогласованными средами воспитания: теоретическая и практическая. Школа, принимая студента в качестве практиканта, зачастую не включает его в свою устойчивую систему воспитательных отношений, выраженную в материальных, социальных и духовных условиях. Конкретно это проявляется в ценностном конфликте между вузовскими теоретическими идеалами и школьными реалиями, в отсутствии у студента позиции полноправного участника педагогического коллектива, а также в рассогласовании материально-пространственных условий обучения в вузе и в школе.

Поэтому, преемственность должна быть закреплена в нормативных документах, формах совместной деятельности и реальных практиках взаимодействия, что позволит избежать декларативности в использовании самого понятия «воспитывающая среда».

Для педагогического вуза эта среда является не только объектом изучения, но и пространством профессиональных проб студента. Однако сегодня наблюдается асимметрия: школа редко рассматривается как равноправный партнер в проектировании содержания педагогического образования в вузе. В результате, будущие учителя осваивают абстрактные модели воспитания, не соответствующие в полной мере реальным вызовам школьной среды (травля, цифровая социализация, кризис авторитета) (Попова, 2006: 174).

Восстановление равноправного партнерства школы и вуза возможно только при условии, что школа начнет выполнять функцию не базы наблюдения, а «профессиональной мастерской».

Преодоление указанного разрыва будет проявляться в том, что студент перестает быть пассивным наблюдателем на практике и становится активным субъектом воспитательного процесса: он самостоятельно проектирует воспитательные события (от замысла до сценария), участвует в материальной организации школьной среды (оформление пространства, зонирование классов, создание дидактических и игровых зон) и в выстраивании социальных взаимодействий (распределение ролей среди обучающихся, организация самоуправления, привлечение родителей). Каждый такой проект завершается обязательным анализом достигнутых воспитательных эффектов, включая рефлексию успехов и ошибок.

Показательными результатами работы в «профессиональной мастерской» становятся реальные педагогические продукты (сценарии, трансформированные уголки, аналитические отчеты), за которые студент несет личную ответственность перед обучающимися и коллегами. Через такой формат работы студент интегрируется в педагогический уклад и осваивает профессию через полноценное участие в организации воспитывающей среды – как материальной, так и социальной, и духовной. Педагогический вуз, в отличие от школы, обладает ресурсами научного, методического и кадрового обеспечения воспитательного процесса – это вытекает из самого статуса вуза как центра аккумуляции исследований и подготовки кадров. Поэтому его роль заключается не в дублировании школьных форм, а в выявлении и укреплении линий преемственности между этапами образования, поскольку именно несоответствие между теорией и практикой является главной причиной «двойного разрыва».

Для решения выявленной проблемы вуз должен перейти от линейной модели «подготовка-практика-работа» к циклической, где школьная воспитывающая среда выступает как постоянно присутствующий контекст обучения.

Эффективным механизмом сетевого взаимодействия являются «педагогические кластеры», которые помогают объединить базовые школы, кафедры педагогики, студенческие научные сообщества и школьные методические объединения педагогов по вопросам воспитания подрастающего поколения.

На базе кластеров иницируются проекты, способствующие непрерывному процессу взаимообогащения знаниями, где студенты осваивают новые роли – тьютор, медиатор, создатель социальных проектов; школьные учителя, в свою очередь, актуализируют профессиональный опыт с позиции научного знания, что способствует преодолению «разрыва». Такого рода коллаборация должна охватывать все три условия воспитывающей среды, иначе преемственность будет фрагментарной, а не целостной. Как следствие – вуз трансформируется из стороннего эксперта в равноправного партнера, участвующего в создании и развитии воспитывающей среды школы.

Ввиду вышесказанного возникает острая необходимость в системе принципов, которая переводит общую логику партнерства в конкретные регулятивы совместных действий.

Необходимость выделения этих принципов продиктована тремя обстоятельствами:

1. Анализ дефицитов текущей педагогической практики (рассогласование ценностей школы и вуза, пассивность студента-наблюдателя и отсутствие совместной рефлексии).

2. Требование полноты воспитывающей среды (реализация трех основных условий: материальные, социальные, духовные).

3. Отказ от линейной модели в пользу циклической (принципы помогают обеспечивать не разовую передачу опыта, а постоянное воспроизводство связей).

Каждый из перечисленных ниже принципов закрывает конкретный дефицит, работает на полноту преемственной

воспитывающей среды и поддерживает циклическую логику – и только вместе они образуют систему, где нарушение одного немедленно формализует все взаимодействие.

Из предложенной логики вытекает необходимость соблюдения ряда принципов при организации преемственной воспитывающей среды в системе взаимодействия «школа-педагогический вуз»:

– *принцип ценностно-смыслового единства*, предполагающий согласование базовых категорий воспитания на уровне рабочих программ воспитания, уставов и реальных действий. Что характерно, в зарубежных исследованиях одним из основных показателей того, насколько успешно функционирует воспитательная система школы, выступает ее социально-психологический климат – именно в нем находят отражение качество и уклад школьной жизни. Данный климат определяется тем, насколько комфортно ощущают себя участники образовательного процесса, какие нормы и ценности разделяются в коллективе, к каким общим целям стремятся педагоги, ученики и родители (Cohen и др., 2009);

– *принцип событийной общности*, согласно которому преемственность формируется не через инструкции, а через совместно пережитые и осмысленные воспитательные событийные мероприятия. В зарубежных исследованиях данный принцип формируется в «третьем пространстве» совместной деятельности, где стираются границы между теорией и практикой. Именно в такой зоне коллективного проектирования возникает общая ответственность за воспитательный результат, что созвучно нашему пониманию событийной общности. При анализе международных кейсов, было выявлено, что устойчивое взаимодействие выстраивается лишь тогда, когда обе стороны становятся соавторами образовательной реальности (Green, Eady, 2024);

– принцип субъектной включенности обучающегося: он должен быть не наблюдателем школьной/вузовской среды, а являться полноценным ее участником, имеющим право и на ошибку в безопасных условиях. Данный принцип направлен также на участие обучающихся в различных видах активности (социальные клубы, общественная работа, волонтерские практики, пр.), являющихся механизмом передачи ценностей. Эти размышления подтверждаются и зарубежными исследованиями (Amal Musa Alrashidi и др., 2025; Lau, 2019). Примером может быть работа китайских исследователей, результаты которых показывают, что участие в волонтерской деятельности повышает эффективность студентов, качество их трудоустройства, способность к командной работе, значительно усиливает всестороннее, личное и коллективное чувство ответственности, тем самым

способствует образованию устойчивого будущего специалиста и, как следствие – экономическому развитию страны (Ling Chen, Degang Li, Yong Li, 2023).

– принцип рефлексивной непрерывности: каждый этап взаимодействия завершается совместным анализом того, какие элементы воспитывающей среды были переданы, трансформированы или утрачены.

Представленные принципы образуют целостную систему, где нарушение одного ведет к формализации всего взаимодействия. Обоснованность наших размышлений доказывается и зарубежными исследованиями.

На основе выделенных принципов и уточненного понятия воспитывающей среды нами предлагаются этапы организации преемственной воспитывающей среды в системе взаимодействия «школа – педагогический вуз» (рис. 1).

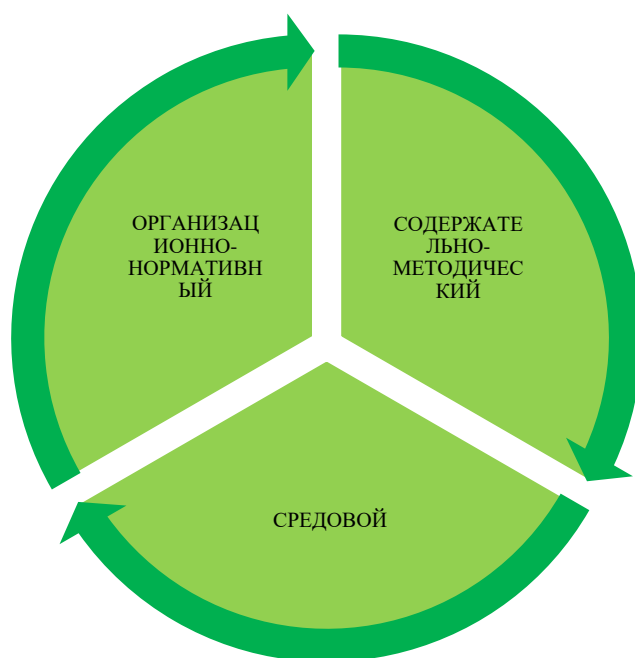


Рис. 1 Этапы организации преемственной воспитывающей среды в системе взаимодействия «школа-педагогический вуз»

Fig. 1 Stages of organizing a continuous educational environment in the “school-pedagogical university” interaction system

Каждый из этапов можно представить через ряд характеристик: целевая установка, потенциал преемственности школы и вуза по

реализации конкретного этапа, содержание (формы работы) и результат (рис. 2).



Рис. 2 Содержание этапов организации преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия «школа-педагогический вуз»

Fig. 2 Content of the stages of organizing the continuity of the educational environment in the system of interaction “school-pedagogical university”

*Первый этап – организационно-нормативный.* Цель – систематизация и формализация взаимодействия образовательных организаций, отраженная в «дорожной карте», что обеспечивает минимизацию «разрыва» воспитательного процесса обучающегося при переходе от одного образовательного уровня на другой. Потенциал преемственности «школа-вуз» заключается в формировании общей системы координат, выработке механизмов координации и планирования совместной деятельности. Содержание работы включает в себя:

- разработку нормативно-правовой базы: создание локальных актов, регламентирующих порядок взаимодействия, совместные проекты, образовательные программы;

- заключение договоров о сетевом взаимодействии;

- создание координационного совета «Школа-педагогический вуз»;

- информационный обмен, включающий в себя организацию регулярных встреч, семинаров, круглых столов для обмена опытом, обсуждения проблем и определения путей их решения (можно рассматривать как возможность повышения квалификации учителей школы);

- формирование единого информационного пространства: создание общих площадок для размещения актуальной информации о вузе, курсах повышения квалификации для учителей, подготовительных курсах для обучающихся, а также о школьных и вузовских достижениях.

Результатом данного этапа является налаженное, системное взаимодействие, позволяющее оперативно решать организационные вопросы и эффективно планировать дальнейшую работу.

Происходит формирование единого воспитательного пространства, где стандарты, программы воспитания и методики скоординированы, а механизмы перехода обучающихся из одной системы в другую – прозрачны, бесшовны.

*Второй этап – содержательно-методический* – фокусируется на содержательном аспекте преемственности, направленном на совершенствование образовательного процесса и формирование у обучающихся необходимых компетенций и ценностных ориентаций. Потенциал преемственности «школа-вуз» заключается в адаптации школьных программ к требованиям вуза, а также во внедрении инновационных методик преподавания, воспитания, учитывающих запросы обучающихся на всех образовательных уровнях и соответствующих вызовам современного мира. Содержание работы предусматривает:

- актуализацию учебных планов и рабочих программ дисциплин и внеурочной деятельности, рабочей программы воспитания на всех образовательных уровнях, выявление дублирующих или недостаточно проработанных тем, модулей;

- совместную «учитель школы-преподаватель вуза» разработку образовательных модулей для вуза (например, «Воспитывающая среда современной школы: от диагностики к проектированию»);

- проведение межорганизационных педагогических мастерских (для учителей – знакомство с научными достижениями в сфере воспитания подрастающего поколения; для обучающихся школы с целью профессиональной пробы);

- организацию на базе кванториумов и технопарков кейс-чемпионатов для студентов вуза, включающих анализ и проектирование воспитывающих ситуаций; на данные мероприятия приглашаются обучающиеся школы для участия в конкретных заданиях;

- создание научных сообществ для обучающихся школы и вуза, для создания и реализации совместных проектов, под руководством ведущих специалистов вуза;

- включение представителей школ в экзаменационную комиссию не только в рамках государственных экзаменов, но и по психолого-педагогическому модулю и модулю воспитательной деятельности, реализующихся в рамках «Ядра педагогического образования».

Результатом этого этапа является формирование единого, последовательного вектора образования, где школьная подготовка становится прочной основой для успешного освоения вузовской программы, а вузовские знания – логичным продолжением и углублением школьных; где происходит ценностно-смысловое развитие обучающихся.

*Третий этап – средовой.* Данный этап нацелен на создание благоприятной, стимулирующей и поддерживающей воспитывающей среды, способствующей успешной адаптации школьников в вузе. Цель этого этапа – не просто передача знаний, а формирование у школьников готовности к студенческой жизни, развитие их самостоятельности, ответственности и потребности в непрерывном самообразовании. Потенциал преемственности здесь в формировании у обучающихся чувства принадлежности к академическому сообществу, развитии их личностных качеств и раскрытии творческих способностей. Содержание работы данного этапа раскрывается через следующие формы:

- совместное создание временных и постоянных воспитательных пространств (медийный центр, школьная служба примирения, летняя педагогическая школа), где одновременно разворачивается воспитание школьников и профессиональное становление будущих учителей;

- создание наставнических программ: привлечение студентов старших курсов вуза в качестве наставников для обучающихся школы;

– организация психологической службой вуза тренингов по развитию коммуникативных навыков, адаптации к новой среде, преодолению стресса при сдаче ЕГЭ.

Исходя из этого, формируется целостная и преемственная воспитывающая среда, объединяющая школу и вуз. Это содействует развитию у обучающихся навыков адаптации к новым социальным и академическим условиям, формированию позитивного отношения к получению высшего образования и укреплению мотивации к выбору будущей профессии.

Важно отметить, что все эти этапы реализуются в постоянном непрерывном цикле: нормативное закрепление обеспечивает устойчивость, методические формы – вариативность, а средовые проекты – личностное принятие преемственности всеми участниками, причем на каждом уровне учитываются материальные, социальные и духовные составляющие воспитывающей среды.

#### **Заключение (Conclusions).**

Проведенное теоретическое исследование позволяет нам сделать вывод, что в отличие от существующих подходов, которые акцентируют либо формальное нормативное закрепление связей, либо отдельные аспекты воспитательной работы, предложенная технология представляет собой целостную, циклически организованную совокупность принципов и этапов, обеспечивающих бесшовность воспитательного процесса при переходе обучающихся с одной образовательной ступени на другую.

Преемственная воспитывающая среда нами была определена как органичная связь материальных, социальных и духовных условий воспитания, которые обеспечивают переход субъекта из школы в вуз без потери ценностного ядра и накопленного опыта.

Также нами были выявлены принципы организации такой среды: ценностно-смысловое единство, событийная общность, субъектная включённость и рефлексивная непрерывность, каждый из которых направлен на устранение конкретного

дефицита современной практики (рассогласование ценностей, формализм связей, пассивность студента-наблюдателя, отсутствие совместной рефлексии).

Описанная технология включает три этапа реализации преемственности: организационно-нормативный, содержательно-методический и средовой, представляющие не линейную последовательность, а цикличность, что может отражаться в изменении нормативной базы или методической подготовки по результатам средового этапа.

Можно сказать, что данная технология является теоретической основой для организации преемственной воспитывающей среды в системе взаимодействия «школа – педагогический вуз», направленной на развитие ценностно-смысловой сферы и духовно-нравственное обогащение всех субъектов воспитательных отношений, где школа перестает быть «местом» проведения практики, а педагогический вуз внешним экспертом – они СО-авторы воспитывающей реальности.

Что касается дальнейших перспектив исследования – предполагается эмпирическое подтверждение технологии, зависящее от готовности и возможностей образовательных организаций; разработка критериальной базы и диагностического инструментария с целью масштабирования.

#### **Список литературы**

Асмолов А.Г. Историко-эволюционная парадигма конструирования разнообразия миров: деятельность как существование // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 3-11.

Богданова Р.У. Подготовка студентов-вожатых к созданию воспитывающей среды в образовательных организациях // Вестник педагогических инноваций. 2019. № 1. С. 52-58.

Годник С.М., Дудецкая Г.В. Уроки воспитания в контексте преемственности средней и высшей школы: из опыта сотрудничества школы и вуза // Вестник Воронеж. гос. унта. Сер.: Проблемы высшего образования. 2006. № 2. С. 63-69.

Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. М., 1956. 321 с.

Дробницкий О.Г. Моральная философия: избранные труды; составитель Р.Г. Апресян. М.: Гардарики. 2002. 525 с.

Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. Сборник / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. М., 1987. 412 с.

Кустов Ю.А. Преемственность профессионально-технической и высшей школы. Свердловск. 1990. 366 с.

Кыверялг А.А. Вопросы методики педагогических исследований. Ч. 1. Таллин, 1971. 134 с.

Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании. 2-е издание, переработанное. Москва, Нижний Новгород: Волго-Вятская академия государственной службы, 2002. 157 с.

Попова И.Н. Целенаправленное формирование культуры школы как педагогическая проблема // Воспитание успешно, если оно системно: Материалы Всероссийских педагогических чтений, посвященных творческому наследию Л.И. Новиковой / Под ред. А.В. Гаврилина, Н.Л. Селивановой. Владимир-Москва, 2006. С. 172-174.

Проектирование модели преемственности воспитывающей среды в системе взаимодействия общеобразовательной школы и педагогического вуза / И.А. Макарова, Е.С. Новикова, Н.В. Петрученя, Е.И. Сахарчук // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2024. №1 (184). С. 45-56.

Сергеев Н.К. Непрерывное педагогическое образование в современных условиях: методология, теория, практика: монография. Волгоград: Научное издательство ВГСПУ «Перемена». 2019. 196 с.

Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии и избр. пед. соч. В 2 т. Т. 1. М., 1974. 264 с.

Хусейнова З.А. Воспитательная среда по Л.С. Выготскому // Молодой ученый. 2016. № 27.1 (131.1). С. 31-33.

Щуркова Н.Е. Педагогические технологии. М.: Юрайт, 2019. 232 с.

Amal Musa Alrashidi, Ahmad Mohammad Okleh Alzboon School Activities and the Development of Social Values among Saudi High School Students // International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. 2025. Vol. 24.

No. 11. P. 637-658. DOI: <https://doi.org/10.26803/ijlter.24.11.30>.

Babić N. Continuity and discontinuity in education: example of transition from preschool to school // Early Child Development and Care. 2017. Vol. 187(10). P. 1596-1609. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1301935>.

Bronkhorst L.H., Akkerman S.F. At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts // Educational Research Review. 2016. Vol. 19. P.18-35. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.001>.

Gorlova N.A. On the concept of continuity of pedagogical and general education // The world of University Science: Culture, Education. 2020. Vol. (8). P. 56-63. DOI: <https://doi.org/10.18522/2658-6983-2020-08-56-63>.

Green C.A., Eady M.J. Creating, Sustaining, and Enhancing Purposeful School-University Partnerships: Building Connections Across Diverse Educational Systems. Springer. 2024. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-981-99-8838-9>.

Lau Y. et al. Volunteer motivation, social problem solving, self-efficacy, and mental health: a structural equation model approach // Educational Psychology. 2019. Vol. 39. No. 1. P. 112-132. DOI: <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1514102>.

Ling Chen, Degang Li, Yong Li Does Volunteer Service Foster Education for A Sustainable Future? – Empirical Evidence from Chinese University Students // Sustainability. 2023. Vol. 15(14). P. 11259. DOI: <https://doi.org/10.3390/su151411259>.

Smith E.P., Bradshaw C.P. Promoting Nurturing Environments in Afterschool Settings // Clinical Child and Family Psychology Review. 2017. Vol. 20(2). P. 117-126. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10567-017-0239-0>.

Subban P., Woodcock S., Bradford B., Romano A., Kullmann C., Sharma U., Loreman T., & Avramidis E. What does the village need to raise a child with additional needs? Thoughts on creating a framework to support collective inclusion // Teachers and Teaching: Theory and Practice. 2024. Vol. 30(5). P. 668-683. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2338398>.

Zubova E., Nechaev M. Scientific-pedagogical research, devoted to the questions of theoretical justification, creation and development of the educating environment // Azerbaijan Journal of Educational Studies. 2019. Vol. 1 (686). P.105-114. DOI: <https://doi.org/10.32906/AJES/686/2019.01.40>.

## References

- Asmolov, A.G. (2008), "Historical-evolutionary paradigm of constructing the diversity of worlds: activity as existence", *Voprosy Psikhologii*, 5, 3-11. (In Russian).
- Bogdanova, R.U. (2019), "Training of student counselors for creating an educational environment in educational organizations", *Bulletin of Pedagogical Innovations*, 1, 52-58. (In Russian).
- Godnik, S.M. and Dudetskaya, G.V. (2006), "Lessons in upbringing in the context of continuity between secondary and higher school: from the experience of cooperation between school and university", *Bulletin of Voronezh State University. Series: Problems of Higher Education*, 2, 63-69. (In Russian).
- Disterweg, A. (1956), *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya* [Selected Pedagogical Works], Moscow, Russia.
- Drobnitsky, O.G. (2002), *Moralnaya filosofiya: izbrannye trudy* [Moral Philosophy: Selected Works], Gardariki, Moscow, Russia.
- Comenius, J.A., Locke, D., Rousseau, J.J. and Pestalozzi, I.G. (1987), *Pedagogicheskoe nasledie* [Pedagogical Heritage], Moscow, Russia.
- Kustov, Yu.A. (1990), *Preemstvennost professionalno-tehnicheskoy i vysshey shkoly* [Continuity of Vocational and Higher Education], Sverdlovsk, Russia.
- Kyveryalg, A.A. (1971), *Voprosy metodiki pedagogicheskikh issledovaniy* [Voprosy metodiki pedagogicheskikh issledovaniy], Tallin, Russia.
- Makarova, I.A., Novikova, E.S., Petruchenya, N.V. and Sakharuk, E.I. (2024), "Designing a Model of Continuity of the Educational Environment in the System of Interaction between a General Education School and a Pedagogical University", *Izvestiya of Volgograd State Pedagogical University*, 1 (184), 45-56. (In Russian).
- Manuilov, Yu.S. (2002), *Sredovoy podkhod v vospitanii* [Environmental approach in education], Volga-Vyatka Academy of Public Administration, Moscow, Nizhny Novgorod, Russia.
- Popova, I.N. (2006), "Purposeful formation of school culture as a pedagogical problem", *Education is successful if it is systematic*, Vladimir-Moscow, 172-174. (In Russian).
- Sergeev, N.K. (2019), *Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennykh usloviyakh: metodologiya, teoriya, praktika* [Continuous pedagogical education in modern conditions: methodology, theory, practice], Scientific Publishing House VGSPU "Peremena", Volgograd, Russia.
- Ushinsky, K.D. (1974), *Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoy antropologii i izbr. ped. soch.* [Man as an Object of Education. Experience of Pedagogical Anthropology and Selected Pedagogical Works], Moscow, Russia.
- Khuseynova, Z.A. (2016), "Educational environment according to L.S. Vygotsky", *Young Scientist*, 27.1 (131.1), 31-33. (In Russian).
- Shchurkova, N.E. (2019), *Pedagogicheskie tekhnologii* [Pedagogical Technologies], Yurait, Moscow, Russia.
- Amal Musa Alrashidi and Ahmad Mohammad Okleh Alzboon (2025), "School Activities and the Development of Social Values among Saudi High School Students", *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24, 11, 637-658. DOI: 10.26803/ijlter.24.11.30. (In Saudi Arabia).
- Babić, N. (2017), "Continuity and discontinuity in education: example of transition from preschool to school", *Early Child Development and Care*, 187(10), 1596-1609. DOI: 10.1080/03004430.2017.1301935. (In USA).
- Bronkhorst, L.H. and Akkerman, S.F. (2016), "At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts", *Educational Research Review*, 19, 18-35. DOI: 10.1016/j.edurev.2016.04.001. (In Netherlands).
- Gorlova, N.A. (2020), "On the concept of continuity of pedagogical and general education", *The world of University Science: Culture, Education*, (8), 56-63. DOI: 10.18522/2658-6983-2020-08-56-63. (In Russian).
- Green, C.A. and Eady, M.J. (2024), *Creating, Sustaining, and Enhancing Purposeful School-University Partnerships: Building Connections Across Diverse Educational Systems*. Springer. DOI: 10.1007/978-981-99-8838-9. (In Singapore).
- Lau Y. et al. (2019), "Volunteer motivation, social problem solving, self-efficacy, and mental health: a structural equation model approach", *Educational Psychology*, 39, 1, 112-132. DOI: 10.1080/01443410.2018.1514102. (In Singapore).
- Ling, Chen, Degang, Li and Yong, Li (2023), "Does Volunteer Service Foster Education for A Sustainable Future? – Empirical Evidence from Chinese University Students", *Sustainability*, 15(14), 11259. DOI: 10.3390/su151411259. (In China).
- Smith, E.P. and Bradshaw, C.P. (2017), "Promoting Nurturing Environments in Afterschool Settings", *Clinical Child and Family Psychology Review*, 20(2), 117-126. DOI: 10.1007/s10567-017-0239-0. (In USA).

Subban, P., Woodcock, S., Bradford, B., Romano, A., Kullmann, C., Sharma, U., Loreman, T. and Avramidis, E. (2024), "What does the village need to raise a child with additional needs? Thoughts on creating a framework to support collective inclusion", *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 30(5), 668-683. DOI: 10.1080/13540602.2024.2338398. (In Australia).

Zubova, E. and Nechaev, M. (2019) "Scientific-pedagogical research, devoted to the questions of theoretical justification, creation and development of the educating environment", *Azerbaijan Journal of Educational Studies*, 1 (686), 105-114. DOI: 10.32906/AJES/686/2019.01.40. (In Azerbaijan).

**Информация о конфликте интересов:** авторы не имеют конфликта интересов для декларации.

**Conflicts of Interest:** the authors have no conflict of interest to declare.

**Данные авторов:**

**Макарова Ирина Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.

**Короткова Валерия Андреевна**, магистрант кафедры педагогики, Волгоградский государственный социально-педагогический университет.

**About the authors:**

**Irina A. Makarova**, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Pedagogy, Volgograd State Social and Pedagogical University.

**Valeria A. Korotkova**, Master's Degree Student Department of Pedagogy, Volgograd State Social and Pedagogical University.