



# Структурный анализ системы повышения квалификации педагогов большого города

С. Н. ВАЧКОВА, Н. П. МОТОРО, Е. Ю. ПЕТРЯЕВА, Н. Н. ШЕВЕЛЁВА

## АННОТАЦИЯ

**Введение.** Актуальность исследования обусловлена рассогласованием между декларируемым принципом индивидуализации профессионального развития педагога и реальной архитектурой системы повышения квалификации большого города.

**Цель исследования:** изучить особенности организации процесса повышения квалификации педагогических работников в большом городе, рассматриваемом на примере Москвы.

**Методы исследования.** В исследовании использованы официальные статистические данные Минобрнауки России по формам федерального статистического наблюдения, доступные в открытом реестре на портале ведомства, данные, предоставленные Департаментом образования и науки города Москвы, включающие сведения о повышении квалификации более 54 тыс. учителей 477 московских школ за период с 2022 г. по первое полугодие 2024 г., а также данные о местах этих школ в Рейтинге вклада образовательных организаций в качественное образование московских школьников за 2022 и 2023 гг., внутренние данные института непрерывного образования Московского городского педагогического университета об обучении педагогов на программах ПК за 2023 и 2024 гг. Обработка данных осуществлялась с помощью программы MS Excel.

**Результаты.** Выявлены различия в изучении программ повышения квалификации московскими педагогами относительно средних показателей по стране. Определён высокий уровень вовлечённости столичных учителей в повышение квалификации: высокий уровень бюджетной поддержки (93%), что обеспечивает массовый охват (87% учителей за 2 года) и централизованное управление. Обнаружены ключевые факторы, влияющие на эффективность освоения новых компетенций педагогическими работниками.

**Заключение.** Полученные результаты подтверждают важность учёта регионального контекста при разработке программ повышения квалификации. Предложенные рекомендации направлены на усиление адресности образовательного процесса, развитие цифровой инфраструктуры и расширение спектра инновационных подходов к обучению педагогов, внедрение персонализированных траекторий повышения квалификации. Для перехода от модели массового обучения к модели персонального развития, отвечающей вызовам мегаполиса, требуется расширение партнерства и создание гибких механизмов, ориентированных на инновации и специфические запросы педагогов.

## КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА

непрерывное образование, повышение квалификации, педагогические работники, развитие кадров

**Для цитирования:** Вачкова С. Н., Моторо Н. П., Петряева Е. Ю., Шевелёва Н. Н. Структурный анализ системы повышения квалификации педагогов большого города // Перспективы науки и образования. 2026. № 4. С. 641–654. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.43>

Поступила: 14.02.2026 | Одобрена: 22.05.2026 | Опубликовано: 31.08.2026



Лицензия «С указанием авторства — С сохранением условий». Позволяет перерабатывать, исправлять и развивать произведения при условии указания авторства и лицензирования производных работ на аналогичных условиях.



# Structural analysis of the professional development system for teachers in a metropolis

S. N. VACHKOVA, N. P. MOTORO, E. YU. PETRYAEVA, N. N. SHEVELEVA

## ABSTRACT

**Introduction.** The relevance of the research is due to the discrepancy between the declared principle of individualization of professional development of a teacher and the real architectonics of the professional development system of a large city.

*The purpose of the study:* to study the specifics of the organization of the process of professional development of teaching staff in a large city, considered on the example of Moscow.

**Research methods.** The authors use general theoretical analysis of literature, method of comparative analysis of regional educational practices, statistical study of the dynamics of professional development coverage and the quality of services provided, based on the frequency of teachers' participation in various types of events, the use of correlation analysis to establish the relationship between the characteristics of the teaching staff and the success of courses.

**Results.** Differences in professional development program enrollment between Moscow teachers and the national average have been identified. High engagement among Moscow teachers is driven by a 93% budget support rate, ensuring mass coverage (87% of teachers within 2 years) and centralized management. Key factors influencing the efficiency of pedagogical staff in acquiring new competencies have been discovered.

**Conclusion.** The findings confirm the importance of considering regional context when developing professional development programs. The proposed recommendations aim to enhance the targeting of the educational process, develop digital infrastructure, expand the range of innovative approaches to teacher training, and implement personalized professional development pathways. The transition from a mass training model to a personal development model that meets the challenges of a metropolis requires to expand partnerships and create flexible mechanisms focused on innovation and the specific needs of teachers.

## KEYWORDS

continuing education, professional development, teaching staff, staff development

**For Citation:** Vachkova, S. N., Motoro, N. P., Petryaeva, E. Yu., & Sheveleva, N. N. (2026). Structural analysis of the professional development system for teachers in a metropolis. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, (4), 641–654. <https://doi.org/10.32744/pse.2026.4.43>

Received: 14 February 2026 | Approved: 22 May 2026 | Published: 31 August 2026



This is an open access article distributed under a Creative Commons Attribution-ShareAlike International License (CC-BY-SA 4.0) that allows others to share the work with an acknowledgement of the work's authorship and initial publication in this journal

## ВВЕДЕНИЕ

### Актуальность

В современном мире, характеризующемся высокой скоростью технологических и социальных изменений, непрерывное профессиональное развитие становится не просто преимуществом, а необходимостью. Непрерывное профессиональное развитие – ключевой механизм обеспечения конкурентоспособности экономики, адаптации работников к новым требованиям и стандартам, а также поддержания высокого качества предоставляемых услуг. Для государства и бизнеса инвестиции в развитие кадров – это стратегическая задача. Она решается через различные финансовые модели, прежде всего за счет средств бюджета (федерального, регионального, муниципального) и внебюджетных источников (средств организаций, коммерческих программ, личных средств граждан). Соотношение этих источников финансирования говорит о приоритетах государственной политики, уровне вовлеченности бизнеса в развитие персонала и экономических возможностях разных категорий работников.

Особое место в этой системе занимают педагогические работники. Так, например, в Глобальном докладе об учителях непрерывное профессиональное развитие рассматривается как ключевой элемент повышения статуса профессии учителя, указывается, что учителям на всех этапах карьеры должен быть обеспечен доступ к качественному профессиональному образованию [1].

По мнению О. Densmaa и А. Enkhbat, повышение квалификации должно быть непрерывным процессом, включающим формальное, неформальное и информальное обучение [2]. Эксперты убедительно доказывают, что, с одной стороны, повышение квалификации (далее – ПК) является одним из условий повышения качества образования, ответом на быстрые изменения содержания и технологий обучения [3], с другой стороны, способствует карьерному росту, развитию исследовательской и методической компетентности учителя [4].

Важно отметить, что эффект повышения квалификации педагогов усиливается, когда оно является встроенным в практику, учитывающим конкретный контекст и потребности обучающихся [5, с. 4], ориентированным на практику [6], персонифицированным [7], основанным на деятельностных практиках и проектных формах обучения [8].

В научных публикациях уделяется внимание необходимости практико-ориентированной и непрерывной модели сопровождения профессионального развития педагогов [9], применения смешанных форматов [10] и корпоративной модели ПК как эффективных инструментов для достижения метапредметных результатов, заложенных в ФГОС [11] и определении индивидуальных треков реализации [12].

Основными препятствиями в организации ПК учителей становятся финансовые ограничения, нагрузка, территориальная удаленность, ограниченное время [13], формальный характер краткосрочных «разовых» курсов без сопровождения на рабочем месте [14], недостаточная институциональная поддержка, особенно для учителей с семейными обязанностями [15].

В научных исследованиях поднимается вопрос о важности ориентации программ для городских педагогов на вызовы мегаполиса (культурное многообразие, языковые дефициты, безопасность, работа с родителями мигрантского происхождения), в том числе особых программ для начинающих педагогов [16]. При этом открытая культура школы, поддержка директора и совместное обсуждение практики критичны для устойчивости результатов таких программ [17]. Рассматриваются вопросы необходимости координации разных провайдеров для оценки качества программ [18]. Партнерство между университетами и школами является эффективной стратегией для подготовки, привлечения и удержания учителей в сложных городских школах [19], ПК признается важным инструментом для улучшения результатов обучения в городских школах, дополняющим формальное образование и опыт [20].

Таким образом, ПК педагогов является одним из важнейших элементов национальной образовательной политики, так как качество школьного образования напрямую влияет на будущее нации. Следовательно, в современных условиях важно понимать, как обеспечивается этот процесс в сопоставлении с общими тенденциями по стране в ее ведущем регионе Москве, каковы специфические подходы и потенциальные точки роста. Анализ, представленный в данной публикации, позволяет определить этот контекст.

*Целью настоящей статьи* было изучить особенности организации процесса повышения квалификации педагогических работников в большом городе, рассматриваемом на примере Москвы, с целью выявления отличительных черт городской системы подготовки педагогов и сравнения её эффективности с общероссийскими трендами.

*Объектом исследования* выступила система ПК школьных педагогов города Москвы в сопоставлении с общероссийскими показателями за период 2022–2024 гг.

## МАТЕРИАЛЫ И МЕТОДЫ

Для решения поставленной цели использованы общетеоретические и статистические методы. Применены методы сравнительного, частотного и корреляционного анализа для выявления закономерностей в охвате, тематике и провайдерах ПК.

Исследование базируется на трёх группах источников:

1. Официальные статистические данные Минобрнауки России по формам федерального статистического наблюдения, доступные в открытом реестре на портале ведомства [21].
2. Данные, предоставленные Департаментом образования и науки города Москвы, включающие сведения о ПК более 54 тыс. учителей 477 московских школ за период с 2022 г. по первое полугодие 2024 г., а также данные о местах этих школ в Рейтинге вклада образовательных организаций в качественное образование московских школьников за 2022 и 2023 гг.
3. Внутренние данные института непрерывного образования ГАОУ ВО МГПУ об обучении педагогов на программах ПК за 2023 и 2024 гг.

Полученные наборы данных из источников 2 и 3 были подвергнуты процедурам очистки и унификации. В исследовании использован комплекс методов статистического и структурного анализа. Частотный анализ применялся для расчёта абсолютных и относительных показателей охвата педагогов программами ПК, распределения по тематикам, возрастным группам, предметам и провайдерам. Сравнительный анализ использовался для сопоставления ключевых показателей Москвы и РФ в целом, а также для выявления различий между группами школ (в зависимости от позиции в рейтинге) и педагогами различных предметных специальностей. Сравнение проводилось по долям бюджетного/внебюджетного финансирования, проценту охвата ПК и среднему количеству освоенных программ. Для проверки гипотезы о связи между позицией школы в рейтинге и долей педагогов, прошедших ПК, был применен корреляционный анализ. Структурный анализ позволил описать и визуализировать компоненты системы ПК Москвы: провайдеров, тематические направления, финансовые модели (бюджетное/внебюджетное обучение) и их динамику.

Воспроизведение исследования возможно при получении аналогичных массивов данных от указанных источников и последовательном применении описанных выше методов их подготовки и анализа.

## РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Сравнительный анализ данных о ПК за два года (2023–2024 гг.) представлен в таблице 1.

Анализ показал, что за два года в Российской Федерации (далее – РФ) обучились на программах ПК 14 969 770 слушателей. Это свидетельствует о масштабной системной работе в данном направлении (причем существенной разницы в цифрах за каждый год нет: в 2023 году – 7 510 345 слушателей, в 2024 году – 7 459 425). За счет бюджета обучено 5 657 081 слушателей (что составляет 38% от общего количества); за счет внебюджета – 9 312 689 (62% соответственно). В целом, в РФ по экономическим показателям доминирует внебюджетное финансирование. Это указывает на высокую активность бизнес-сектора в инвестициях в свои кадры, а также на участие граждан в коммерческих программах обучения.

**Таблица 1** Сравнительный анализ данных о ПК за два года (2023-2024 гг.)

| Показатель                   | РФ (всего)      | РФ (педагогические работники ОО) | Москва (всего)  | Москва (педагогические работники ОО) |
|------------------------------|-----------------|----------------------------------|-----------------|--------------------------------------|
| Всего слушателей 2023-2024   | 14 969 770      | 2 439 679                        | 3 037 461       | 594 688                              |
| 2023                         | 7 510 345       | 1 268 286                        | 1531478         | 291082                               |
| 2024                         | 7 459 425       | 1 171 393                        | 1505983         | 303606                               |
| За счет бюджета 2023-2024    | 5 657 081 (38%) | 1 865 589 (76%)                  | 1 566 889 (52%) | 552 742 (93%)                        |
| За счет внебюджета 2023-2024 | 9 312 689 (62%) | 574 090 (24%)                    | 1 470 572 (48%) | 41 946 (7%)                          |

С другой стороны, доля педагогических работников образовательных организаций составила 16% от общего числа по РФ (2 439 679 слушателей), что подчеркивает масштаб данной деятельности в системе школьного образования. За счет бюджета обучено 1 865 589 слушателей (76%), за счет внебюджета – 574 090 (24%). Налицо контраст с общими цифрами. Если в целом по стране доля бюджета составляет 38%, то среди педагогических работников она достигает 76%. Это четко отражает приоритетную государственную поддержку системы ПК педагогов. Государство берет на себя основную финансовую нагрузку, гарантируя доступность и системность этого процесса для педагогических работников образовательных организаций, в том числе для реализации приоритетных направлений государственной политики.

В то же время в Москве повысили квалификацию 3 037 461 человек. Важно отметить, что Москва – один из 85+ регионов, на нее приходится более 20% от общероссийского объема, что говорит о ее роли как центра образовательных и карьерных возможностей, транслятора успешных педагогических практик. За счет бюджета обучилось 1 566 889 слушателей (52%), за счет внебюджета – 1 470 572 (48%).

В столичном образовании соотношение двух видов финансовых показателей практически равное (52% к 48%), что значительно отличается от среднероссийского (38% к 62%). Это говорит о большей доле бюджетных инвестиций в развитие кадров в столице в целом, возможно, за счет мощных городских программ развития в различных отраслях (здравоохранение, IT, госуправление и т. д.).

Следует обратить внимание, что педагогические работники Москвы, обучившиеся на программах ПК (594 688 чел., или 24% от общероссийского показателя), составляют пропорционально большую долю, что соответствует статусу города как ведущего образовательного центра, при этом абсолютное большинство из них – 93% (552 742 чел.) обучались за счет бюджета, и лишь 7% (41 946 чел.) за счет внебюджетных источников.

При этом внутри самой Москвы разрыв в доле бюджетного финансирования между педагогами (93%) и всеми слушателями в целом (52%) оказывается даже более значительным, чем в среднем по стране, что наглядно подтверждает исключительно высокий приоритет, который городская политика отдает именно развитию педагогических работников ОО.

Более того, сравнение с общероссийскими данными лишь усиливает этот контраст: московский показатель (93%) существенно превышает средний по России (76%), демонстрируя особую, максимально социально ориентированную модель, в рамках которой педагоги практически полностью обеспечены возможностью бесплатного ПК.

Таким образом, в России в целом сложилась смешанная модель с преобладанием внебюджетного финансирования ПК. В Москве же, особенно для ключевых социальных профессий, реализуется модель с выраженным доминированием бюджетных вложений.

Во всех случаях педагогическое сообщество выделяется как особая категория, где доля бюджетного финансирования в 2-3 раза выше, чем в среднем по всем слушателям.

Столица демонстрирует высокий уровень поддержки педагогических работников за счет бюджета (93%). Это может быть связано с финансовыми возможностями города, целенаправленной политикой по привлечению и удержанию компетентных кадров в школах, а также с высокой концентрацией образовательных учреждений и соответствующих бюджетных программ.

Высокая доля бюджетного финансирования для педагогов делает их ПК более доступным, обязательным и централизованно управляемым элементом образовательной системы, в то время как во многих других отраслях оно в большей степени зависит от рыночной конъюнктуры и возможностей конкретного работодателя.

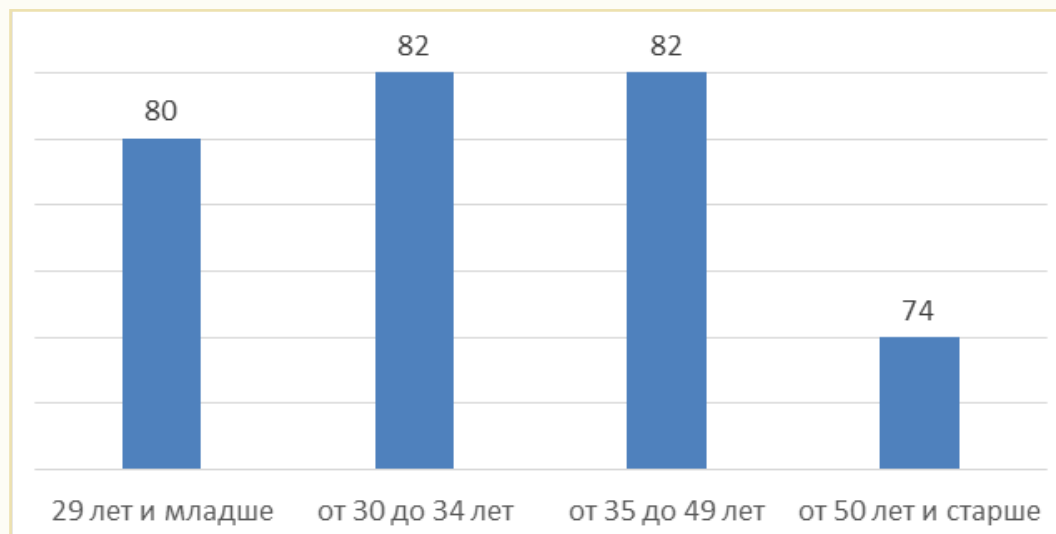
### Общий обзор ландшафта ПК учителей московских школ

Утвердившаяся бюджетная модель, обеспечивающая практически полное финансирование ПК педагогических работников столицы, находит свое конкретное и яркое выражение в статистике, касающейся непосредственно учителей московских школ, создает основу для системной работы с кадрами, что наглядно подтверждается данными: за два года 87% учителей изучили соответствующие программы. В среднем каждый педагог освоил около 4 программ, потратив на это 84 часа (или 21 час на одну программу, примерно одна программа в год). Такой исключительно высокий показатель охвата стал возможен благодаря централизованной бюджетной поддержке, что позволяет перейти от анализа финансирования к детальному изучению результатов и содержания этого процесса.

Однако за этими общими цифрами скрывается сложная и неоднородная картина, которая требует детального анализа.

### Портрет слушателя: возраст, предмет, рейтинг школы

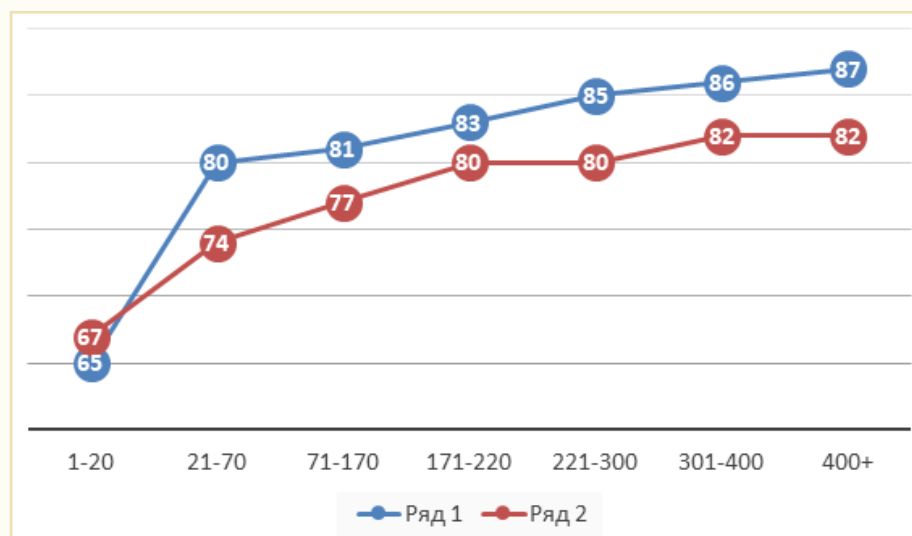
Активность обучения значительно варьируется в зависимости от характеристик самих педагогов и школ, где они работают: учителя в возрасте от 50 лет и старше реже осваивают программы ПК, чем учителя иных возрастных групп (см. рис. 1).



**Рисунок 1** Повышение квалификации учителями разных возрастов

Наиболее высокую вовлеченность в ПК (85-87%) демонстрируют учителя химии, испанского и французского языков. В группу стабильно высокого уровня (75-82%) входят педагоги ключевых предметов (английский язык, история, математика, русский язык и литература), а также учителя начальных классов и ряда естественно-научных дисциплин. Наименьшие показатели у учителей физики и астрономии (59%) и «иных предметов» (62%). Возможно, это связано с высокой учебной нагрузкой, дефицитом узкоспециализированных программ. Учителя музыки, ИЗО и технологии (71-72%) также демонстрируют показатели ниже среднего. Возможная причина – наличие альтернативных, неформальных каналов профессионального развития (выставки, мастер-классы, конкурсы), не всегда попадающих в официальную статистику ПК.

Выявлена обратная зависимость: чем выше позиция школы в рейтинге, тем меньше доля педагогов, обучившихся на программах ПК. В топ-20 школ эта доля составляет около 65%–67%, тогда как в школах из группы 400+ достигает 82%–87% (см. рис. 2). Это позволяет выдвинуть гипотезу о том, что в сильных, стабильных коллективах существует внутренняя система профессионального развития, а потребность в формальном ПК может быть ниже или более избирательна.



**Рисунок 2** Доля учителей, обучившихся на программах ПК в школах разного рейтинга, %, 2022 и 2023 гг.

### Содержательные предпочтения педагогов и провайдеры

Важно отметить, что в Москве функционирует регулярно обновляемый региональный реестр программ ПК, в котором размещаются прошедшие экспертизу и одобренные профессиональным сообществом программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации [22]

Безоговорочным лидером на протяжении всего периода остаются программы, связанные с организацией и подготовкой к государственной итоговой аттестации (далее – ГИА). Учителя также прошли обучение по методическим и предметным программам (13%), подготовке к ГИА (5%), информационной и физической безопасности (5%), воспитанию (4%). Программы ПК по иным тематикам изучили менее 3% учителей (см. рис. 3).



**Рисунок 3** Тематика программ ПК, 2023

Так, учителя московских школ обучались в 45 разных организациях. Данные за 2023 г. демонстрируют большую долю участия системы городского образования в организации ПК педагогов и крайне низкую долю альтернативных провайдеров. Три ключевых городских учреждения: МЦКО (68,3%), Корпоративный университет (9,9%) и Городской методический центр (9,7%) – в сумме охватывают 87,9% всех слушателей (см. табл. 3).

**Таблица 3** Топ-5 провайдеров программ повышения квалификации для учителей, 2023 г.

| Организация                                                       | %      |
|-------------------------------------------------------------------|--------|
| ГАОУ ДПО «Московский центр качества образования» (МЦКО)           | 68,3 % |
| ГАОУ ДПО «Корпоративный университет московского образования»      | 9,9 %  |
| ГБОУ ГМЦ ДОНМ                                                     | 9,7 %  |
| ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»         | 5,6 %  |
| ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет» | 0,9 %  |

На период 2023 года вузы (МГПУ, МГЛУ, МПГУ, МГУ и др.) в совокупности обучили около 8-9% учителей. Их роль, скорее, была в предоставлении узкоспециализированных или предметно-углубленных программ. Частные и независимые образовательные компании («Платформа. ПРО», «Первое сентября», «Интеллект-Центр», «Мой учитель» и др.) в сумме набирали менее 0,5% аудитории.

Эти данные указывают на централизованную, управляемую модель ПК, где программы носят обязательный или системообразующий характер. Дополнительное профессиональное образование учителей в г. Москве можно охарактеризовать как выстроенную систему с учетом задач образовательной политики, где есть место вариативности, что осуществляется за счет выбора на свободном рынке.

### **МГПУ как стратегический интеллектуальный партнер города**

Роль МГПУ как стратегического партнера города в дополнительном профессиональном образовании учителей усилилась в 2024 году, когда в состав университета был включен городской методический центр и на университет была возложена задача в экспертном развитии системы повышения квалификации учителей города и обогащении программ.

В 2023-2024 гг. в ГАОУ ВО МГПУ было реализовано более 120 программ ДПО для педагогов по 12 направлениям обучения (см. табл. 4).

**Таблица 4** Обучение на программах ПК педагогическими работниками в ГАОУ ВО МГПУ

| № | Направление обучения                                       | 2023      |        |       | 2024      |        |       |
|---|------------------------------------------------------------|-----------|--------|-------|-----------|--------|-------|
|   |                                                            | Внебюджет | Бюджет | Всего | Внебюджет | Бюджет | Всего |
| 1 | Воспитательная работа                                      | 31        | 25     | 56    | 2         | 364    | 366   |
| 2 | ГИА (9 и 11 кл.)                                           | 46        | 3201   | 3247  | 22        | 3395   | 3417  |
| 3 | Дополнительное образование и внеурочная деятельность детей | 57        |        | 57    | 83        | 491    | 574   |
| 4 | Духовно-нравственное образование, ОРКСЭ                    |           |        |       | 0         | 763    | 763   |
| 5 | Искусственный интеллект                                    |           |        |       | 184       | 0      | 184   |
| 6 | КРО, дефектология, логопедия. Работа с обучающимися с ОВЗ  | 77        | 1941   | 2018  | 173       | 781    | 954   |
| 7 | Методическая работа                                        | 502       | 2      | 504   | 117       | 0      | 117   |
| 8 | Мотивация                                                  | 175       | 5091   | 5266  | 537       | 697    | 1234  |
| 9 | Патриотическое воспитание                                  | 16        | 5189   | 5205  | 15        | 1280   | 1295  |

|    |                                                                    |      |       |       |      |       |       |
|----|--------------------------------------------------------------------|------|-------|-------|------|-------|-------|
| 10 | Предметное обучение                                                | 81   |       | 81    | 121  | 1174  | 1295  |
| 11 | Предпрофессиональная подготовка и профильное обучение              |      | 22    | 22    | 0    | 3470  | 3470  |
| 12 | Психолого-педагогическая поддержка учебно-воспитательного процесса | 71   |       | 71    | 2212 | 957   | 3169  |
|    | Итого                                                              | 1056 | 15471 | 16527 | 3466 | 13372 | 16838 |

Анализ данных показал, что именно эти направления формируют комплексную систему поддержки и развития современного образования. Важно отметить, что информационно-коммуникационные технологии и цифровые технологии как их актуальное, перспективное наполнение, реализация ФГОС общего образования, а также работа в цифровой среде «Московская электронная школа» (МЭШ), не выделены как отдельные направления, поскольку являются сквозными, интегративными компонентами, встроенными в содержание и цели большинства программ. Цифровая грамотность и применение ИКТ-инструментов рассматриваются как обязательная компетенция современного педагога во всех сферах деятельности. Работа в рамках ФГОС служит нормативной и методологической основой для проектирования любого образовательного процесса. Таким образом, представленная система охватывает специальные потребности учащихся, профессиональный рост педагогов, управленческую эффективность и адаптацию системы к новым вызовам в единой логике цифровой трансформации и реализации государственных образовательных стандартов. Конкретные технологические решения (например, МЭШ) выступают в этой системе как инструменты достижения педагогических и управленческих целей.

Данные таблицы 3 показывают, что ГАОУ ВО МГПУ в течение 2-х лет сохранил общий масштаб подготовки московских учителей (около 16,5 тыс. слушателей), однако произошли значительные структурные изменения в бюджетных и внебюджетных потоках, отражающие сдвиг приоритетов городской образовательной политики. Ключевая тенденция – рост объема внебюджетного обучения (с 1 056 до 3 466 человек, в 3,3 раза), в том числе предложение востребованных программ и удовлетворение спроса на новые компетенции. Ярким примером является программа «Искусственный интеллект» (184 слушателя исключительно на внебюджетной основе в 2024 г.).

Следует отметить, что произошло снижение доли бюджетного обучения (с 15 471 до 13 372 человека, на 13,6%), при сохранении его определяющей роли (~80% от общего числа). Это говорит о смещении фокуса бюджетных средств на конкретные, приоритетные для города направления. К примеру, супер-приоритет 2024 г. – предпрофессиональная подготовка (3 470 чел., тогда как в 2023 г. 22 чел.) связан с развитием в городе Москве предпрофессиональных классов.

Высокий приоритет стабильно показывает подготовка к ГИА (около 3 400 чел. ежегодно). Заметен рост значимости направления «Воспитательная работа», общие вопросы организации, с 56 до 366 чел., и появление направления «Духовно-нравственное образование» (763 чел.), что отражает усиление воспитательного компонента в образовательной политике. В то же время произошло сокращение числа слушателей по направлению «Патриотическое воспитание» (с 5 189 до 1 280).

Анализ обучения педагогов Москвы по программам воспитания за 2023 и 2024 годы позволяет выявить значительную динамику в подготовке программ под целевые запросы ДОНМ и сетевое взаимодействие со структурами, организующими данную деятельность, в определении приоритетов и сценариев реализации образовательных программ.

Данные таблицы 3 фиксируют сокращение числа слушателей по направлению «Мотивация» (с 5 091 до 697). Наиболее востребованными внебюджетными программами стали программы направлений «Психолого-педагогическая поддержка» (2 212 чел.) и «Мотивация» (537 чел.).

Таким образом, университет не только выполняет целевой госзаказ, фокусируясь на предпрофессиональной подготовке и ГИА, но и активно развивает внебюджетный сегмент, отвечая на новые вызовы (ИИ, психолого-педагогическая поддержка). МГПУ выступает как «интеллектуальный партнер» города, способный быстро создавать программы под emerging-задачи и как «поставщик компетенций» по узким, глубоко предметным и методическим областям, где требуется академический экспертный уровень.

## ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ

Проведенный анализ выявил как сильные стороны, так и структурные особенности системы ПК педагогов Москвы, которые требуют осмысления в контексте общероссийских тенденций и международного опыта.

Результаты демонстрируют беспрецедентно высокий уровень бюджетной поддержки (93%) и централизованную модель, где доминируют городские провайдеры. С одной стороны, это обеспечивает системность, всеобщий охват (87% учителей за 2 года) и быструю реакцию на приоритеты образовательной политики. С другой стороны, выявленная монополия и крайне низкая доля альтернативных провайдеров могут ограничивать эффективность программ, снижать возможности для их персонализации. Нельзя не согласиться с автором, что [23] подготовка городских педагогов в рамках третьего гибридного пространства – целенаправленного партнёрства исследователей, школьных учителей и университетских преподавателей – будет больше мотивировать педагогов работать в своих школах. Дилемма заключается в поиске баланса между управляемостью системы, гарантирующей выполнение госзаказа, и созданием условий для конкуренции идей и методик, которая могла бы обогатить содержательное наполнение ПК. В то же время «стратегия персонификации должна быть направлена на создание условий и механизмов, обеспечивающих усиление влияния форм дополнительного профессионального педагогического образования на профессиональное развитие педагогов» [24, с. 297], давать возможность самому педагогу определяться с выбором программы [25].

Обнаруженная обратная зависимость между позицией школы в рейтинге и активностью педагогов в формальном ПК заслуживает особого внимания. Гипотеза о том, что в топовых школах действуют эффективные внутренние механизмы неформального обмена опытом, требует проверки. Однако этот факт также может указывать на то, что существующая система ПК в большей степени ориентирована на «догоняющее» развитие и решение типовых задач (подготовка к ГИА, методические основы), в то время как запросы сильных коллективов лежат в области инноваций, исследовательской деятельности и решения уникальных педагогических проблем [26].

Данные о тематических предпочтениях (доминирование программ по организации ГИА – 68,3%) свидетельствуют о ярко выраженной «технократической» направленности системы ПК. Вопрос заключается в том, насколько эта ориентация соответствует идее непрерывного профессионального развития, направленного на рост мотивации, воспитательный потенциал, работу с разнородным контингентом и цифровую трансформацию [27, с. 1284]. Опыт таких стран, как Сингапур и Япония, показывает, что системный подход к ПК предполагает сбалансированное развитие не только предметно-методических, но и психолого-педагогических, исследовательских и лидерских компетенций на протяжении всей карьеры [28; 29]. Сдвиг в сторону воспитательной работы и психолого-педагогической поддержки, наметившийся в данных МГПУ, является позитивным, но требует институционализации.

Городской университет начинает играть роль не только исполнителя госзаказа, но и площадки для апробации решений под emerging-задачи в сфере педагогики. Ключевой вопрос для обсуждения – насколько эта модель сможет обеспечить синергию между академическими исследованиями, оперативными методическими потребностями школ и созданием долгосрочных, основанных на доказательствах программ ПК, как в успешных университетско-школьных партнерствах в мире [30].

Таким образом, московская система ДПО ПК демонстрирует эталонные показатели по охвату и финансовой обеспеченности, выступая инструментом реализации централизованной образовательной политики. Однако для перехода от модели массового обязательного обучения к модели персонального профессионального роста, способной ответить на вызовы мегаполиса, системе предстоит решить ряд дискуссионных задач: децентрализовать предложение, диверсифицировать содержание, создать мотивационные механизмы для разных групп педагогов, усилить исследовательско-экспериментальную составляющую в партнерстве с академическим сообществом, разрабатывать программы, направленные на ускоренное развитие педагогических компетенций, адаптацию к требованиям современного образовательного процесса и снижение уровня профессиональной неопределенности у новых учителей [31], а также программы для педагогов Школы Будущего [32], подготовить цифровое решение, в том числе с использованием искусственного интеллекта, для возможности выбора программы в соответствии с дефицитами или профицитами по разработанным сценариям реализации индивидуальным программам развития.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование показало, что система ПК педагогов Москвы характеризуется беспрецедентно высоким уровнем бюджетной поддержки (93%), что обеспечивает массовый охват (87% учителей за 2 года) и централизованное управление. Это позволяет эффективно реализовывать приоритеты городской образовательной политики, такие, как подготовка к ГИА, предпрофессиональное обучение и усиление воспитательного компонента.

Однако выявлены и структурные особенности: доминирование городских провайдеров, ориентация на подготовку к ГИА, а также обратная зависимость между активностью в формальном ПК и позицией школы в рейтинге. Эти факторы указывают на необходимость диверсификации содержания, децентрализации предложения и развития персонализированных траекторий профессионального роста.

Для перехода от модели массового обучения к модели персонального развития, отвечающей вызовам мегаполиса, системе следует усилить исследовательско-экспериментальную составляющую, расширить партнерство с академическим сообществом и создать гибкие механизмы, ориентированные на инновации и специфические запросы педагогов.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Global Report on Teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession. Paris: UNESCO, 2024. 182 p. ISBN 978-92-3-100655-5. <https://doi.org/10.18356/9789231006555>
2. Oyuntsetseg Densmaa, Ariunzul Enkhbat. Teachers require ongoing professional growth // International Journal of Innovative Technologies in Social Science. 2025. No. 1 (45). [https://doi.org/10.31435/ijitss.1\(45\).2025.3202](https://doi.org/10.31435/ijitss.1(45).2025.3202)
3. Miz E. A critical analysis of the continuous professional development of teachers in India through the lens of the National Education Policy 2020 // The Scientific Temper. 2025. <https://doi.org/10.58414/scientifictemper.2025.16.3.15>
4. Utilitova A. M., Shakenova T. Zh., Aushakhmanova B. T. The research activity of a teacher in the system of continuing education as one of the forms of professional development // Scientific and pedagogical journal "Bilim". Astana: NAE named after Y. Altynsarin, 2024. No. 4. P. 259–268. <https://doi.org/10.59941/2960-0642-2024-4-259-268>
5. Huong T. T., Hao P. N., Vy P. N. T. Needs for primary school teacher educators' continuing professional development responding to academic program quality assurance // Journal of Ecohumanism. 2025. Vol. 4. No. 1. P. 3920–. <https://doi.org/10.62754/joe.v4i1.6254>
6. Камка С. В., Николенко О. И. Андрагогические подходы к формированию программ дополнительного профессионального образования педагогов // Педагогическое образование в России. 2021. № 3. С. 136–143. [https://doi.org/10.26170/2079-8717\\_2021\\_03\\_15](https://doi.org/10.26170/2079-8717_2021_03_15)
7. Веретенникова Л. А., Баева Е. В., Шамарина Е. В. Персонифицированное повышение квалификации молодых педагогов в системе ДПО педагогического университета: учебно-методическое пособие. Барнаул: АлтГПУ, 2022. 60 с.
8. Мысина Т. Ю., Ушакова Е. Г. Использование опыта педагогического образования во Франции и Великобритании для выявления условий подготовки специалистов по сопровождению деятельностных образовательных практик // Бизнес. Образование. Право. 2019. № 1 (46). С. 454–461. <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2019.46.134>
9. Коновалов А. А. Профессиональное развитие педагогических кадров в процессе повышения квалификации // Профессиональное образование и рынок труда. 2024. Т. 12. № 1. С. 42–57. <https://doi.org/10.52944/PORT.2024.56.1.003>
10. Матюшкина М. Д. Отношение учителей Санкт-Петербурга к повышению квалификации в дистанционном и смешанном формате // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 2 (48). С. 68–76. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-2-68-76>
11. Шалашова М. М., Шевченко Н. И. Корпоративная модель повышения квалификации: подготовка школьных команд педагогов для реализации ФГОС общего образования // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2016. № 2. С. 190–199. <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2016-2-190-199>
12. Шалашова М. М., Шевелёва Н. Н., Антонов Н. В. Треки непрерывного персонализированного образования взрослых: опыт Московского городского педагогического университета // Инновационные проекты и программы в образовании. 2024. № 5 (95). С. 43–46.
13. Eloisa A., Avila S. Ethical imperatives in teachers' continuing education: advancing professional growth and lifelong learning // International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology. 2025. <https://doi.org/10.48175/ijarsct-26832>

14. Domingos M., Da Costa Silvano A., Melo C. Formação continuada sob o olhar dos professores: uma discussão a partir da revisão de literatura // Revista Catarinense de Educação Matemática. 2025. Vol. 4. No. 5. <https://doi.org/10.37001/recem.v4i5.4380>
15. Alhassan E., Libanus S., Aasoglenang T. Examining professional training and continuing education of teachers in the junior high schools of the Upper West Region of Ghana // Journal of Education and Practice. 2023. <https://doi.org/10.47941/jep.142791>
16. Gaikhorst L., Beishuizen J., Zijlstra B., Volman M. Contribution of a professional development programme to the quality and retention of teachers in an urban environment // European Journal of Teacher Education. 2015. Vol. 38. P. 41–57. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.902439>
17. Gaikhorst L., Beishuizen J. J. J., Zijlstra B. J. H., Volman M. L. L. The sustainability of a teacher professional development programme for beginning urban teachers // Cambridge Journal of Education. 2017. Vol. 47. No. 1. P. 135–154. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1125449>
18. Ding X., Yan Y. Managerial groups competing in the field of teacher professional development: a case study of Shanghai, China // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. 2024. Vol. 52. No. 1. P. 6–27. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2023.2298710>
19. Little M., Hahs-Vaughn D., DeStefano C., Farotimi O., Marrett C., Borowczak A. Creating school–university partnerships in urban schools to address teacher shortages // Education Sciences. 2024. Vol. 14. No. 9. P. 918. <https://doi.org/10.3390/educsci14080918>
20. Maity M., Saxena A. A study on professional development: impact of training initiatives on urban secondary school postgraduate teachers // International Journal of Literacy and Education. 2025. Vol. 5. No. 1. <https://doi.org/10.22271/27891607.2025.v5.i1e.285>
21. Сайт Минобрнауки России. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/added/> (дата обращения: 06.01.2026)
22. Постановление Правительства Москвы от 27.09.2011 г. № 450-ПП (ред. от 25.03.2025) «О Государственной программе города Москвы „Развитие образования города Москвы («Столичное образование»)»». URL: <https://budget.mos.ru/budget/gp/passports/03> (дата обращения: 06.01.2026)
23. Lee R. Breaking down barriers and building bridges: transformative practices in community- and school-based urban teacher preparation // Journal of Teacher Education. 2018. Vol. 69. P. 118–126. <https://doi.org/10.1177/0022487117751127>
24. Антонов Н. В., Афанасьев В. В., Куницына С. М., Резаков Р. Г. Персонализированная модель повышения квалификации педагогических работников образовательных центров // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. № 3. С. 283–297.
25. Монахова Л. Ю. Накопительная персонализированная модель повышения квалификации педагогов // Человек и образование. 2021. № 1 (66). С. 145–150.
26. Сосновская Н. Н. Подготовка учителей к руководству исследовательскими работами: проблемы и достижения // Исследователь/Researcher. 2023. № 3 (43). С. 319–325.
27. Petrova S. O. Efficiency of the professional development of a teacher in the system of further training: analysis of educational teachers' needs // Bulletin of the International Centre of Art and Education. 2021. Vol. 14. No. 9. P. 1277–1285. <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0818>
28. Ильевич Т. П., Никитовская Г. В., Щепул С. Ю. Анализ образовательных моделей подготовки педагогических кадров в зарубежных системах непрерывного образования // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 4. С. 40. <https://doi.org/10.17513/spno.31038>
29. Титенок Д. А. Зарубежный опыт повышения квалификации педагогических кадров // Молодой ученый. 2024. № 5 (504). С. 192–194.
30. Nasri N. M., Nasri N., Talib M. A. A. An extended model of school-university partnership for professional development: bridging universities' theoretical knowledge and teachers' practical knowledge // Journal of Education for Teaching. 2023. Vol. 49. No. 2. P. 266–279.
31. Ahn R., Shimojima Y., Mori H., Asanuma S. Japan's innovative approach to professional learning // Phi Delta Kappan. 2018. Vol. 100. No. 4. P. 49–53.
32. Мухин М. И. A teacher of the Future School // Perspectives of Science and Education. 2021. № 1 (49). С. 10–23.

## REFERENCES

1. Global Report on Teachers: Addressing teacher shortages and transforming the profession. Paris, UNESCO, 2024. 182 p. ISBN 978-92-3-100655-5. DOI: 10.18356/9789231006555
2. Oyuntsetseg Densmaa, Ariunzul Enkhbat. Teachers require ongoing professional growth. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*, 2025, no. 1 (45). DOI: 10.31435/ijitss.1(45).2025.3202
3. Miz E. A critical analysis of the continuous professional development of teachers in India through the lens of the National Education Policy 2020. *The Scientific Temper*, 2025. DOI: 10.58414/scientifictemper.2025.16.3.15
4. Utilitova A. M., Shakenova T. Zh., Aushakhmanova B. T. The research activity of a teacher in the system of continuing education as one of the forms of professional development. *Scientific and pedagogical journal "Bilim". Astana, NAE named after Y. Altynsarin*, 2024, no. 4, pp. 259–268. DOI: 10.59941/2960-0642-2024-4-259-268
5. Huong T. T., Hao P. N., Vy P. N. T. Needs for primary school teacher educators' continuing professional development responding to academic program quality assurance. *Journal of Ecohumanism*, 2025, vol. 4, no.

- 1, p. 3920. DOI: 10.62754/joe.v4i1.6254
6. Kamka S. V., Nikolenko O. I. Andragogical approaches to the formation of programs of additional professional education for teachers. *Pedagogical Education in Russia*, 2021, no. 3, pp. 136-143. (In Russ.) DOI: 10.26170/2079-8717\_2021\_03\_15
7. Veretennikova L. A., Baeva E. V., Shamarina E. V. Personalized professional development of young teachers in the system of additional professional education of a pedagogical university: teaching manual. Barnaul, AltSPU Publ., 2022. 60 p. (In Russ.)
8. Mysina T. Yu., Ushakova E. G. Using the experience of teacher education in France and Great Britain to identify the conditions for training specialists to support activity-based educational practices. *Business. Education. Law*, 2019, no. 1 (46), pp. 454-461. (In Russ.) DOI: 10.25683/VOLBI.2019.46.134
9. Konovalov A. A. Professional development of teaching staff in the process of advanced training. *Professional Education and the Labor Market*, 2024, vol. 12, no. 1, pp. 42-57. (In Russ.) DOI: 10.52944/PORT.2024.56.1.003
10. Matyushkina M. D. Attitude of St. Petersburg teachers to advanced training in distance and blended formats. *Scientific-Pedagogical Review (Pedagogical Review)*, 2023, issue 2 (48), pp. 68-76. (In Russ.) DOI: 10.23951/2307-6127-2023-2-68-76
11. Shalashova M. M., Shevchenko N. I. Corporate model of professional development: training school teams of teachers for the implementation of the Federal State Educational Standard of General Education. *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy*, 2016, no. 2, pp. 190-199. (In Russ.) DOI: 10.18384/2310-7219-2016-2-190-199
12. Shalashova M. M., Sheveleva N. N., Antonov N. V. Trajectories of continuous personalized adult education: experience of Moscow City Pedagogical University. *Innovative Projects and Programs in Education*, 2024, no. 5 (95), pp. 43-46. (In Russ.)
13. Eloisa A., Avila S. Ethical imperatives in teachers' continuing education: advancing professional growth and lifelong learning. *International Journal of Advanced Research in Science, Communication and Technology*, 2025. DOI: 10.48175/ijarsct-26832
14. Domingos M., Da Costa Silvano A., Melo C. Formação continuada sob o olhar dos professores: uma discussão a partir da revisão de literatura. *Revista Catarinense de Educação Matemática*, 2025, vol. 4, no. 5. DOI: 10.37001/recem.v4i5.4380
15. Alhassan E., Libanus S., Aasoglenang T. Examining professional training and continuing education of teachers in the junior high schools of the Upper West Region of Ghana. *Journal of Education and Practice*, 2023. DOI: 10.47941/jep.142791
16. Gaikhorst L., Beishuizen J., Zijlstra B., Volman M. Contribution of a professional development programme to the quality and retention of teachers in an urban environment. *European Journal of Teacher Education*, 2015, vol. 38, pp. 41-57. DOI: 10.1080/02619768.2014.902439
17. Gaikhorst L., Beishuizen J. J. J., Zijlstra B. J. H., Volman M. L. L. The sustainability of a teacher professional development programme for beginning urban teachers. *Cambridge Journal of Education*, 2017, vol. 47, no. 1, pp. 135-154. DOI: 10.1080/0305764X.2015.1125449
18. Ding X., Yan Y. Managerial groups competing in the field of teacher professional development: a case study of Shanghai, China. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2024, vol. 52, no. 1, pp. 6-27. DOI: 10.1080/1359866X.2023.2298710
19. Little M., Hahs-Vaughn D., DeStefano C., Farotimi O., Marrett C., Borowczak A. Creating school-university partnerships in urban schools to address teacher shortages. *Education Sciences*, 2024, vol. 14, no. 9, p. 918. DOI: 10.3390/educsci14080918
20. Maity M., Saxena A. A study on professional development: impact of training initiatives on urban secondary school postgraduate teachers. *International Journal of Literacy and Education*, 2025, vol. 5, no. 1. DOI: 10.22271/27891607.2025.v5.i1e.285
21. Website of the Ministry of Education and Science of Russia. Available at: <https://minobrnauki.gov.ru/action/stat/added/> (accessed 06.01.2026) (In Russ.)
22. Decree of the Moscow Government No. 450-PP dated September 27, 2011 (as amended on March 25, 2025) "On the State Program of the City of Moscow "Development of Education in Moscow ("Capital Education)". Available at: <https://budget.mos.ru/budget/gp/passports/03> (accessed 06.01.2026) (In Russ.)
23. Lee R. Breaking down barriers and building bridges: transformative practices in community- and school-based urban teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 2018, vol. 69, pp. 118-126. DOI: 10.1177/0022487117751127
24. Antonov N. V., Afanasyev V. V., Kunitsyna S. M., Rezakov R. G. Personalized model of professional development of teaching staff in educational centers. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*, 2021, no. 3, pp. 283-297. (In Russ.)
25. Monakhova L. Yu. Cumulative personalized model of teacher professional development. *Man and Education*, 2021, no. 1 (66), pp. 145-150. (In Russ.)
26. Sosnovskaya N. N. Training teachers to supervise research works: problems and achievements. *Researcher*, 2023, no. 3 (43), pp. 319-325. (In Russ.)
27. Petrova S. O. Efficiency of the professional development of a teacher in the system of further training: analysis of educational teachers' needs. *Bulletin of the International Centre of Art and Education*, 2021, vol. 14, no. 9, pp. 1277-1285. DOI: 10.17516/1997-1370-0818
28. Ilyevich T. P., Nikitovskaya G. V., Shchepul S. Yu. Analysis of educational models of teacher training in foreign systems of continuing education. *Modern Problems of Science and Education*, 2021, no. 4, p. 40. (In Russ.)

DOI: 10.17513/spno.31038

29. Titenok D. A. Foreign experience of professional development of teaching staff. *Young Scientist*, 2024, no. 5 (504), pp. 192-194. (In Russ.)
30. Nasri N. M., Nasri N., Talib M. A. A. An extended model of school-university partnership for professional development: bridging universities' theoretical knowledge and teachers' practical knowledge. *Journal of Education for Teaching*, 2023, vol. 49, no. 2, pp. 266-279.
31. Ahn R., Shimojima Y., Mori H., Asanuma S. Japan's innovative approach to professional learning. *Phi Delta Kappan*, 2018, vol. 100, no. 4, pp. 49-53.
32. Mukhin M. I. A teacher of the Future School. *Perspectives of Science and Education*, 2021, no. 1 (49), pp. 10-23. (In Russ.)

**Авторы****Вачкова Светлана Николаевна**

(Россия, Москва)

Директор НИИ урбанистики и глобального образования,  
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический  
университет»

E-mail: svachkova@mgpu.ru

ORCID ID: 0000-0002-3136-3336

Scopus ID: 57221735612

**Моторо Наталья Павловна**

Россия, Москва

Заместитель директора института непрерывного  
образованияГАОУ ВО «Московский городской педагогический  
университет»

E-mail: motoronp@mgpu.ru

ORCID ID: 0009-0007-8091-6703

**Петряева Елена Юрьевна**

(Россия, Москва)

Кандидат педагогических наук, руководитель научно-  
исследовательского центра аналитических исследований  
и моделирования в образовании НИИ урбанистики и  
глобального образованияГАОУ ВО «Московский городской педагогический  
университет»

E-mail: petryaevaeyu@mgpu.ru

ORCID ID: 0000-0002-2817-135X

Scopus ID: 57221716317

**Шевелёва Наталия Николаевна**

(Россия, Москва)

Кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой  
педагогических технологий непрерывного образования,ГАОУ ВО «Московский городской педагогический  
университет»

E-mail: SheveljovaNN@mgpu.ru

ORCID ID: 0000-0003-1269-5930

**Authors****Svetlana N. Vachkova**

(Russia, Moscow)

Director of the Research Institute of Urban Studies and Global  
Education

Moscow City University

E-mail: svachkova@mgpu.ru

ORCID ID: 0000-0002-3136-3336

Scopus ID: 57221735612

**Natalia P. Mоторо**

(Russia, Moscow)

Deputy Director of the Institute of Continuing Education

Moscow City University

E-mail: motoronp@mgpu.ru

ORCID ID: 0009-0007-8091-6703

**Elena Y. Petryaeva**

(Russia, Moscow)

Cand. Sci. (Educ.), Head of the Research Center for Analytical  
Research and Modeling in Education, Research Institute of  
Urban Studies and Global Education

Moscow City University

E-mail: petryaevaeyu@mgpu.ru

ORCID ID: 0000-0002-2817-135X

Scopus ID: 57221716317

**Natalia N. Sheveleva**

(Russia, Moscow)

Cand. Sci. (Educ.), Head of the Department of Pedagogical  
Technologies of Continuing Education

Moscow City University

E-mail: SheveljovaNN@mgpu.ru

ORCID ID: 0000-0003-1269-5930

**Вклад авторов****Вачкова С. Н.:** концептуализация, руководство  
исследованием**Моторо Н. П.:** формальный анализ, верификация данных,  
проведение исследования**Петряева Е. Ю.:** проведение исследования, создание  
черновика рукописи**Шевелёва Н. Н.:** методология, проведение исследования,  
создание рукописи и ее редактирование© Вачкова С. Н., Моторо Н. П.,  
Петряева Е. Ю., Шевелёва Н. Н., 2026

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов

**Authors contribution****Svetlana N. Vachkova:** Conceptualization, Supervision**Natalia P. Mоторо:** Formal analysis, Validation, Investigation**Elena Y. Petryaeva:** Investigation, Writing - Original Draft**Natalia N. Sheveleva:** Methodology, Investigation,  
Writing - Review & Editing© Svetlana N. Vachkova, Natalia P. Mоторо,  
Elena Y. Petryaeva, Natalia N. Sheveleva, 2026

The authors declared no conflicts of interest