

DOI: 10.25629/НС.2026.06.06

УДК: 378.046.4

ВАК: 5.8.7 Методология и технология профессионального образования

**Кузьмина К.А.**, кандидат филологических наук, доцент, Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики, ГБОУ СОШ №282 Санкт-Петербурга, AuthorID: 1080198, ORCID: 0000-0001-8615-7233

**Kuzmina K.A.**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, St. Petersburg University of Management Technologies and Economics, State Budgetary Educational Institution Secondary School No. 282 of St. Petersburg, AuthorID: 1080198, ORCID: 0000-0001-8615-7233

✉ ksenia.kuzmina.rus@gmail.com

## **Повышение квалификации педагогических работников: вызовы при трансформации системы**

### **Аннотация**

Статья посвящена анализу проблем, возникающих в процессе реформирования системы дополнительного профессионального образования российских педагогов в соответствии с новыми законодательными нормами. Предметом исследования выступают институциональные вызовы, порожденные введением Федерального закона № 86-ФЗ от 21.04.2025, который кардинально сужает поле возможных провайдеров таких образовательных программ. Автор ставит целью выявить и охарактеризовать комплекс противоречий, возникающих на разных уровнях образовательной системы вследствие данных изменений. Методологическую основу составил качественный анализ, включающий изучение нормативно-правовых актов, экспертную оценку организационных процессов в школах, а также наблюдение за формирующимися изменениями на рынке образовательных программ посредством контент-анализа сайтов провайдеров образовательных услуг. В результате исследования выделена и обоснована триада ключевых проблемных зон. Первая связана с дефицитом инструментального соответствия: административные ограничения вступают в противоречие с заявленными стратегическими целями повышения качества и доступности ДПО. Вторая зона – организационные диспропорции на уровне школ, где формальные требования сталкиваются с ограниченностью кадровых, временных и финансовых ресурсов. Третья зона – структурные риски рынка, ведущие к его монополизации, сокращению разнообразия программ и росту барьеров для оперативного удовлетворения актуальных запросов педагогов. Делается вывод, что избранный регуляторный механизм, направленный на централизацию контроля, создает каскадные трудности на мезо- и микроуровнях, что может нивелировать ожидаемые положительные эффекты реформы. Для достижения национальных целей в сфере образования необходима корректировка подходов, уделяющая большее внимание стимулированию качества, а не ограничительным мерам.

### **Ключевые слова**

повышение квалификации, профессиональное развитие учителей, ДПО, образовательная реформа, институциональные изменения, регулирование, рынок образовательных услуг

## Teacher professional development: challenges in a transforming system

### Abstract

The article analyzes the challenges arising from the reform of the system of additional professional education for Russian teachers in accordance with new legislative norms. The study focuses on the institutional challenges caused by the introduction of Federal Law No. 86-FZ of April 21, 2025, which drastically narrows the field of potential providers of such programs. The author aims to identify and characterize the complex set of contradictions emerging at different levels of the education system due to these changes. The methodological framework is based on qualitative analysis, including the examination of regulatory acts, expert assessments of organizational processes within schools, and observation of evolving market trends for educational programs through content analysis of service providers' websites. The research identifies and substantiates three key problematic areas. The first relates to a lack of instrumental alignment: administrative restrictions contradict the stated strategic goals of improving the quality and accessibility of additional professional education. The second area involves organizational imbalances at the school level, where formal requirements clash with limited human, temporal, and financial resources. The third area encompasses structural market risks leading to its monopolization, a reduction in program diversity, and increased barriers to promptly meeting teachers' current needs. The conclusion is drawn that the chosen regulatory mechanism, aimed at centralizing control, creates a cascade of difficulties at the meso- and micro-levels, which may negate the expected positive effects of the reform. Achieving national goals in education requires an adjustment of approaches, with greater emphasis on incentivizing quality rather than on restrictive measures.

### Keywords

teacher professional development, in-service teacher training, additional professional education, educational reform, institutional change, regulation, market of educational services

### Введение

Одной из приоритетных задач социально-экономического развития РФ, согласно Указу Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», является «формирование к 2030 году современной системы профессионального развития педагогических работников для всех уровней образования»<sup>1</sup>, направленного на повышение качества образования. В свете изменений, вступивших в силу с 1 сентября 2025 года, и требований, установленных Федеральным законом от 21.04.2025 № 86 ФЗ «О внесении изменений в статьи 3 и 47 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»»<sup>2</sup> в системе дополнительного профессионального образования (далее – ДПО) для

---

<sup>1</sup> Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2024 № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года». Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202405070015> (дата обращения: 04.01.2025).

<sup>2</sup> Федеральный закон от 21.04.2025 № 86 ФЗ «О внесении изменений в статьи 3 и 47 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации»». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202504210013> (дата обращения: 04.01.2025).

педагогических работников, осуществляющих педагогическую деятельность по основным общеобразовательным программам (далее – педагогических работников СОШ; педагогических работников, осуществляющих педагогическую деятельность по основным общеобразовательным программам) претерпевает изменения и подход к организации повышения квалификации. Это касается всех ключевых участников образовательного процесса: организации, обеспечивающей реализацию дополнительных профессиональных программ педагогического образования – программ повышения квалификации или программ профессиональной переподготовки (далее – ДПП); организации-работодателя, непосредственно педагогического работника, осваивающего ДПП, регулятора в лице контролирурующих органов.

Результаты анализа основополагающего документа, говорят о том, что новации не касаются лиц, уже получивших документ о ДПО, и лиц, принятых на обучение по ДПП до указанной даты [1, с. 4], что свидетельствует о наличии переходных положений. Введение новых требований отражает дифференцированный подход: они касаются только учителей начального, основного и среднего общего образования, воспитателей детских садов и педагогов дополнительного образования детей. Однако внедрение новаций несет и потенциальные риски, среди которых, «снижение качества образования», «кадровые риски», «нарушение прав... (педагогических работников) при аттестации» [2], «финансово-экономические траты» организации-работодателя и сотрудника [3, с. 81], «дефицит ресурсов, методической поддержки» [4, с. 103].

При этом поиск «подходов, форм и способов профессионального развития» педагогических работников разных уровней образования [5, с. 2], «направления и способы совершенствования содержания повышения квалификации учителей» [6, с. 62], «методические и технологические аспекты реализации персонализированного подхода в системе дистанционного повышения квалификации» [7, с. 551], институциональный аспект системы повышения квалификации [8, с. 194], специфика «региональной модели повышения квалификации» [9, с. 106], текущее состояние системы профессионального развития учителей [10] и педагогическое образование как непрерывная профессиональная траектория [11], новые политики и стратегии планирования профессионального развития педагогов [12], [13], [14] находятся в фокусе исследователей. Авторами публикаций подчеркивается тот факт, что качество системы образования в значительной степени зависит от качества профессиональной подготовки педагогов [15].

Цель статьи – изложить ключевые результаты авторского осмысления выявленных и систематизированных вызовов, связанных с реализацией дополнительных профессиональных программ педагогического образования на примере программ повышения квалификации для педагогических сотрудников СОШ. Гипотеза исследования может быть сформулирована следующим образом: внедрение новых требований к системе дополнительного профессионального педагогического образования, в первую очередь в форме ограничения круга поставщиков услуг, может привести к возникновению *системы взаимосвязанных вызовов*, которые носят многоуровневый характер.

Эта система, на наш взгляд, включает: 1) нормативно-целевые вызовы – рассогласование между декларируемыми целями реформы (качество, доступность) и выбранными административными инструментами, 2) организационно-институциональные вызовы – внутренние противоречия в СОШ между необходимостью выполнения новых требований и реальными возможностями и ресурсами для профессионального роста педагогов, а также 3) рыночно-структурные вызовы – формирование новой неравномерной конфигурации рынка ДПО, где доступность современных программ становится зависимой от узкого круга разрешенных провайдеров, что не решает проблему массового доступа к качественному образовательному продукту.

## Методы

Для достижения поставленной цели исследования применены качественные методы анализа, комплексный подход к изучению вопроса. Исследование проводилось в несколько этапов в период с *мая по декабрь 2025 года*.

Так, использованные в исследовании методы включают

а) контент-анализ нормативных документов федерального и локального (организационного) уровней, что позволяет актуализировать наиболее критичные изменения для организации процесса повышения квалификации в СОШ. Так, анализировались:

- Федеральный закон № 86-ФЗ от 21.04.2025;
- Указ Президента РФ № 309 от 07.05.2024;
- Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в РФ»<sup>3</sup>,

– Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 17.04.2025 № 315 «Об утверждении перечня организаций, осуществляющих научно-методическое и методическое обеспечение образовательной деятельности по реализации основных общеобразовательных программ в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами общего образования» (актуальная редакция).

Категории анализа: (а) перечень организаций-провайдеров ДПО; (б) требования к ним; (в) переходные положения; (г) процедуры фиксации результатов обучения (ФИС ФРДО). Период анализа локальных документов: документы, действующие с 1 сентября 2025 г.

Анализ локальных документов и организационных процессов в СОШ. Изучались внутренние документы трех государственных бюджетных общеобразовательных учреждений Санкт-Петербурга (включая ГБОУ СОШ №282, где автор работает). В выборку включены школы разного размера (от 600 до 1200 учащихся) для обеспечения вариативности.

Перечень документов (за период 2024–2025 учебный год):

- планы повышения квалификации педагогов;
- заявки о направлении сотрудников на ДПО;
- заявки на обучение по программам повышения квалификации и отчеты об их выполнении, аккумулированные в данных самообследования организации;
- внутренние положения о профессиональном развитии.

Категории анализа: (а) запланированные и фактические объемы обучения; (б) источники финансирования; (в) сроки подачи заявок; (г) выбранные провайдеры; (д) фиксируемые трудности (отказ в зачислении, нехватка мест, несоответствие программ).

б) включенное (внутриорганизационное) наблюдение и экспертная оценка:

Автором как сотрудником одной из школ (ГБОУ СОШ №282) проведено включенное наблюдение в период сентябрь–ноябрь 2025 г. Фиксировались: процедуры согласования обучения, взаимодействие с региональным Институтом развития образования (ГБУ ДПО СПб АППО), случаи отклонения заявок, альтернативные действия педагогов при отсутствии нужной программы. Проведен анализ процесса организации повышения квалификации педагогических сотрудников СОШ, которые способствуют выявлению противоречий между верхнеуровневыми целями системных изменений и инструментарием их институционального внедрения (в периметре отдельной организации – СОШ).

Экспертная оценка проведена в форме полуструктурированных интервью с пятью экспертами: два заместителя директора школ по учебно-воспитательной работе (Санкт-

---

<sup>3</sup> Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.04.2026) "Об образовании в Российской Федерации"

Петербургу); один методист районного информационно-методического центра; два руководителя частных образовательных организаций (ранее предоставлявших ДПО, ныне исключенных из числа провайдеров).

Интервью проводились в октябре–ноябре 2025 г., продолжительность каждого – 30–45 минут. Вопросы касались: доступности программ, сроков адаптации, бюджетных ограничений, альтернативных стратегий. Записи интервью подвергнуты тематическому анализу.

в) анализ доступности и пополняемости программ на сайтах частных образовательных организаций, получивших так называемые для ведения образовательной деятельности на территории инновационного центра «Сколково», «Сириуса», ИНТЦ (инновационных научно-технологических центров),

г) анализ научных публикаций за период 2022–2025 гг., индексируемых в базах данных РИНЦ, Google Scholar и Scopus, посвященных проблематике профессионального развития педагогов и дополнительного профессионального образования. Критерии отбора включали: (1) наличие в названии, аннотации или ключевых словах терминов «повышение квалификации», «профессиональное развитие учителей», «ДПО», «teacher professional development», «in-service teacher training»; (2) публикации в рецензируемых научных журналах или сборниках трудов; (3) релевантность институциональным и организационным аспектам повышения квалификации. Период 2022–2025 гг. выбран для охвата наиболее актуальных исследований, отражающих современные тенденции и изменения в системе ДПО накануне и в период вступления в силу Федерального закона № 86-ФЗ. Всего на основе заданных критериев было отобрано и проанализировано 15 публикаций, из которых 9 использованы в библиографическом списке как наиболее репрезентативные для иллюстрации текущих фокусов исследовательского внимания.

## Результаты и их обсуждение

Напомним, что согласно внесенным изменениям в части 5.2 статьи 47 Федерального Закона от 29 декабря 2012 года №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» ДПО педагогических работников, осуществляющих педагогическую деятельность по основным общеобразовательным программам осуществляется в следующих типах организаций по форме собственности:

- *«государственных и муниципальных (разрядка здесь и далее – автора) образовательных организациях и*
- *иных организациях, осуществляющих образовательную деятельность, учредителями которых (или одним из учредителей) являются Российская Федерация, субъект Российской Федерации или муниципальное образование, государственная корпорация или государственная компания либо в уставном капитале которых присутствует доля Российской Федерации, субъекта Российской Федерации или муниципального образования,*
- *образовательных организациях, расположенных в федеральной территории «Сириус»,*
- *организациях, осуществляющих образовательную деятельность на территориях инновационного центра «Сколково»,*
- *инновационных научно-технологических центров,*
- *в общероссийских спортивных федерациях (в части дополнительного профессионального образования в области физической культуры и спорта)<sup>4</sup>. Ранее в круг организаций, предоставляющих ДПО, входили любые лицензированные образовательные организации, включая частные центры.*

---

<sup>4</sup> Федеральный закон от 21.04.2025 № 86-ФЗ «О внесении изменений в статьи 3 и 47 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202504210013> (дата обращения: 04.01.2025).

Так, ограничение поля организаций провайдеров ДПО до организаций может актуализировать *комплекс следующих проблемных ситуаций*, каждая из которых требует отдельного, системного изучения. Проанализируем и опишем контуры этих вызовов:

1. *Монополизация и сокращение рынка образовательных программ.* Резкое сужение круга провайдеров создало риск формирования административной монополии и сокращения конкуренции. Как следствие – повышение уровня формализации программ, уменьшения их количества, а также уровня их разнообразия. Отметим, что для более глубокого погружения в данную проблематику необходим анализ возможных последствий для рыночной среды ДПО, оценка рисков снижения качества из-за отсутствия конкуренции, изучение альтернативных механизмов стимулирования качества в новых условиях. Обратим внимание на два пункта в контексте анализа по Санкт-Петербургу:

1.1 *Изменения в структуре поля провайдеров ДПО.* До изменений 2024 г. в Санкт-Петербурге на рынке ДПО для педагогов СОШ действовало не менее 87 лицензированных организаций (по данным открытых реестров Рособнадзора и агрегаторов ДПО). Большинство из них частные. После вступления в силу ФЗ № 86-ФЗ легитимными провайдерами в регионе остались:

- 4 государственных вуза (РГПУ им. А.И. Герцена, СПбГУ, ГАОУ ВО ЛО «ЛГУ им. А.С. Пушкина», НИУ ВШЭ; отметим допущение, что программы ДПО для педагогических работников школ в непрофильных и неклассических вузах, кроме НИУ ВШЭ как национального исследовательского университета, имеющего программы для педагогических работников ГБОУ СОШ, специально не подвергались анализу как имеющие незначительный качественный и количественный вклад в структуре ДПО региона);
- ГБУ ДПО СПб АППО, занимающее центральное место в региональной системе, выполняющая все ключевые функции, закреплённые за подобными институтами;
- ИМЦ Кировского района Санкт-Петербурга (отметим, что анализировались программы именно районного ИМЦ по территориальной отнесенности ГБОУ СОШ),
- ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ»,
- АНО ДПО ИРО (внесена в перечень организаций, имеющих право осуществлять научно-методическое и методическое обеспечение образовательной деятельности по реализации ООП, осуществляет реализацию 10-15 программ на платной основе);
- 2 частные организации, оперативно получивших разрешение через инновационный центр «Сколково» (предоставляющие программы, реализуемые в дистанционном формате и исключительно на платной основе).

Таким образом, количество доступных провайдеров сократилось с 87 до 10 (снижение почти на 90%, большинство из оставшихся провайдеров государственные, что может свидетельствовать о жестком регулировании государством рынка ДПО в данном сегменте в вышеобозначенных целях).

1.2 *Разнообразие направлений программ.* На сайте СПб АППО в октябре 2025 г. предлагалось в среднем 100–150 программ повышения квалификации. В 2024 г. только один из частных провайдеров (ООО «Инфоурок») предлагал более 200 программ для учителей. Сужение привело к тому, что нишевые темы программ (например, программы по направлениям инклюзивного образования, цифровой этики, продвинутая аналитика в оценке образовательных результатов) на сайтах в период мониторинга практически отсутствовали, тогда как ранее они были представлены у 10–15 частных провайдеров.

2. *Противоречие между верхнеуровневыми целями* (повышение качества ДПО, усиление контроля для выравнивания качества программ в части соответствия профессиональным стандартам и внесению сведений в ФИС ФРДО, защита прав потребителей, борьба с недобросовестными практиками, прозрачность рынка, устранение диспропорции между подготовкой специалистов и запросами рынка труда.) *и выбранным инструментом их достижения* – ограничением доступа на рынок ДПО по признаку формы собственности, главным образом, а не по критериям качества.

Здесь, на наш взгляд, требуется проведение дополнительно сравнительного анализа эффективности механизмов регулирования качества (как-то: лицензионные требования, наличие профессионально-общественной аккредитации, включение в реестр недобросовестных организаций) и на основе результатов анализа принятие решения об административном ограничении круга исполнителей. Возможно, стоило бы рассмотреть опыт открытого категорирования организаций по совокупности признаков качества программ (безусловно, на базе специально разработанной методологии, за основу можно взять аналогичное предпринятому категорированию научных журналов из Перечня ВАК РФ). Для качественного анализа мы применяли только один показатель из трех ключевых (*«количество конкурентов-провайдеров образовательных программ»*) в силу объективной закрытости остальных данных по организациям, а именно по:

– показателю *«доступность программы»* – возможность заказать программу в течение 1 месяца без листа ожидания. Данные по одной организации являются недостаточно информативными для представления целостной картины по региону, однако достаточны, на наш взгляд, чтобы сделать заключение в периметре одной организации как типичного представителя-заказчика таких программ. Так, отказ при заявке организации на востребованную программу повышения квалификации может достигать количества пяти раз, лист ожидания – 1-4 месяца, общее количество отказов по заявкам может достигать 70% от общего количества заявок. Также имеет место распространенная практика (как штрих показателя доступности программы), когда провайдер, имея большое количество программ в портфеле, не открывает программу по запросу, мотивируя отказ наличием внутренних квот по полугодиям/ месяцам.

– показатель *«качество программы»* (как прокси-показатель) – наличие программ, обновленных в 2025 г., с указанием практико-ориентированных модулей при контент-анализе сайтов (не рассматривалось). Показатель *«удовлетворенность качеством программ»*: по итогам проведенного внутрикорпоративного опроса более 80% сотрудниками организации оценивали как «средний» (в парадигме «низкий»-«средний»-«высокий»). Все перечисленное, разумеется, несколько может представляться мозаично и отображает опыт отдельно взятой организации, однако вносит вклад в картину «вызовов организации здесь и сейчас» и обрисовывает контуры эмпирического подтверждения в контексте институциональной составляющей.

3. *Необходимость большего срока адаптации и недостаточный уровень региональной доступности.* Новые требования создают дефицит доступных программ, в особенности, если местные государственные вузы, научные организации, ключевые институты, подведомственные региональным министерствам образования, не покрывают весь спектр запросов и не успевают адаптировать свои программы к быстро меняющимся запросам (например, по новым цифровым технологиям или нишевым методикам). Незначителен срок на адаптацию СОШ к изменениям (по сути 4 месяца – с мая по август 2025 и с учетом уже сформированных планов обучения в СОШ на 2025-2026 год и периода летних отпусков педагогических сотрудников. Как результат – дефицит качественных и актуальных программ для профессионального роста учителей в первом полугодии 2025-2026 года, по данным интервью с педагогическими сотрудниками организации. Заметим некоторые допущения и ограничения: возможности и ресурсы Институтов развития образования, по наблюдениям, в разных регионах могут значительно отличаться. При этом альтернативы в виде частных образовательных центров, которые могли бы заполнить эту нишу, теперь законодательно исключены. Получение же частными образовательными компаниями разрешения на реализацию программ в организациях, осуществляющих образовательную деятельность на территориях инновационных центров «Сколково» и «Сириус», инновационных научно-технологических центров занимает, экспертно, не менее трех-шести месяцев и требует отдельных вложений – как минимум временных и организационных затрат, что в свою очередь влияет на их конечную стоимость и, следовательно, доступность. При этом пул программ, получивших такое разрешение, пополняется, по наблюдениям, достаточно медленно, что не позволяет быстро закрыть потребности в прохождении программы ДПО сотрудниками СОШ.

4. *Непроработанность механизма сохранения и интеграции успешного негосударственного практического опыта* в систему государственных организаций. Более глубокого изучения

требует разработка механизмов выявления и трансляции лучших практик, модели государственно-частного партнерства в правовых реалиях, анализ кадровых последствий.

## Выводы и заключение

Результаты проведенного исследования подтвердили рабочую гипотезу. Так, 1) контент-анализ документов выявил несовершенство юридических механизмов внедрения целей изменений в системе ДПО педагогических работников СОШ; 2) включенное наблюдение и анализ организационного опыта СОШ в части повышения квалификации позволили обнаружить практические противоречия и малоэффективные адаптационные стратегии на уровне школы. 3) Анализ сайтов некоторых частных организаций-провайдеров ДПО для СОШ показал, как новый правовой режим формирует фактическую доступность и нишевость программ, подтвердив тезис о рыночно-структурных вызовах.

*Новизну* данной работы можно сформулировать в освещении следующих аспектов:

1. Системный и многоуровневый анализ институциональных последствий конкретного закона. Предложен анализ взаимосвязанных и взаимообусловленных вызовов на макро-, мезо- и микроуровнях, возникающих как системный эффект от единого регуляторного решения. В отличие от работ, фокусирующихся на отдельных аспектах ДПО (например, методических [8; 9] или региональных [11]), здесь предпринята попытка проследить каскадный эффект от законодательного изменения до конкретных практик в школе.

2. Анализ нового механизма ограничения доступа к реализации программ. Предпринята попытка исследовать институциональные последствия введения конкретного механизма (ФЗ № 86-ФЗ) – сужения круга провайдеров ДПО по формальному признаку (форма собственности / локация), а не по критериям качества. В отличие от предшествующих публикаций, где обсуждались общие проблемы регулирования ДПО [5; 10], здесь внимание сосредоточено на специфическом инструменте – ограничении по признаку учредителя.

3. Оригинальная трехкомпонентная модель вызовов (нормативно-целевые, организационно-институциональные, рыночно-структурные), которая может служить аналитическим инструментом для оценки подобных образовательных новаций. Так, предложенная в работе модель выделяет три типа вызовов, зафиксированных в результате анализа, подытожим их:

а) *Нормативно-целевые вызовы*. Признаки: рассогласование между «декларируемыми целями реформы (качество, доступность)» и «выбранными административными инструментами» (ФЗ № 86-ФЗ). В статье это противоречие проиллюстрировано примером: цель повышения качества достигается через сужение круга провайдеров «по признаку формы собственности, главным образом, а не по критериям качества».

*Граница компонента*: макроуровень – законодательные и нормативно-правовые акты (Указ Президента № 309, ФЗ № 86-ФЗ). Вызов возникает на этапе проектирования реформы.

*Признаками отнесения проблемы к компоненту* можно поименовать следующие:

– *Нормативно-целевые*: рассогласование между декларируемыми целями нормативного акта и выбранными инструментами (например, цель «повышение качества» достигается через сужение конкуренции).

– *Организационно-институциональные*: внутренние противоречия на уровне образовательной организации (школы) между новыми требованиями и наличными ресурсами (кадровыми, временными, финансовыми).

– *Рыночно-структурные*: изменения конфигурации рынка ДПО – монополизация, сокращение числа провайдеров, снижение разнообразия программ.

*Границы между компонентами* заданы уровнем анализа: макроуровень (законодательство и регуляторика) → нормативно-целевые вызовы; мезоуровень (отдельная школа) → организационно-институциональные; микроуровень (рынок провайдеров и доступность программ для конкретного педагога) → рыночно-структурные. Компоненты не являются жестко изолированными: например, рыночно-структурный вызов (монополизация) одновременно порождает организационно-институциональный (дефицит выбора программ для школы) и может усугублять нормативно-целевой (недостижение цели доступности).

*Применимость к иным регуляторным изменениям:* модель может быть использована для анализа любых образовательных реформ, предполагающих централизацию, сужение круга участников или введение административных барьеров. Например, при введении обязательной аккредитации частных школ или ограничении перечня учебников. Для каждого случая необходимо определить: (а) какова декларируемая цель изменения; (б) какой инструмент избран; (в) возникает ли на мезоуровне ресурсные противоречия; (г) приводит ли изменение к монополизации или сокращению разнообразия на рынке. Предложенная модель позволяет системно фиксировать такие эффекты.

*Практическая значимость* работы заключается в прикладной ориентированности на ключевых стейкхолдеров (школы, регуляторы, поставщики ДПО): статья содержит аналитический инструмент для понимания ключевых проблем и основу для принятия управленческих решений. Так, ценность видится в следующем.

1) систематизированы реальные организационные противоречия и риски (кадровые, ресурсные), с которыми может сталкиваться СОШ. Это может помочь администрации проактивно выстраивать стратегии адаптации, планировать ресурсы и аргументированно сообщать о проблемах учредителю;

2) для органов управления образованием (регуляторов) результаты могут служить обоснованием необходимости корректировки политики внедрения (на региональном уровне), смещении акцента с ограничений на стимулирование качества и развитие механизмов государственно-частного пространства;

3) для провайдеров программ выявленные «узкие места» (дефицит оперативно обновляемых, нишевых, цифровых программ) задают ориентиры для уполномоченных организаций (ИРО, вузы, частные компании) при модернизации и создании востребованного образовательного контента, отвечающего запросам педагогов в новых условиях, в том числе в условиях изменения законодательства.

Допущениями и ограничениями в изложении результатов исследования видится, с одной стороны, изучение опыта ограниченного количества СОШ. С другой стороны, данное ограничение можно рассматривать и как перспективу для дальнейшего расширения контуров его эмпирической составляющей. В целом, избранный подход позволил не констатировать отдельные трудности, а показать их системную взаимосвязь, где изменения на макроуровне (законодательном) порождают противоречия на мезоуровне (организационном) и создают новые барьеры на уровне доступа (рынок).

## Библиография

1. Нормативно-правовые документы в сфере образования // Образование в Кировской области. 2025. № 2(74). С. 4–9. EDN WIFYOHY.
2. Зияева, Г. А. Управление проектами как основа перехода к модульно-накопительным и персонализированным программам в системе ДПО управленческих и педагогических кадров / Г. А. Зияева, Н. Н. Исланова, Н. А. Шевченко // Современное образование: актуальные вопросы и инновации. 2025. № 2. EDN UKYUMV.

3. Судин, А. А. Преимущества и недостатки дополнительного профессионального образования в Российской Федерации / А. А. Судин // Проблемы современного образования. 2025. № 1. С. 78–83. <https://doi.org/10.31862/2218-8711-2025-1-78-83>. EDN RRAALW.
4. Игнатъева, Э. А. Повышение квалификации сельских учителей в области креативных технологий в воспитательной работе со школьниками / Э. А. Игнатъева, Н. В. Софронова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2025. № 3(64). С. 103–113. <https://doi.org/10.24412/2076-8907-2025-364-103-113>. EDN OEAQEC.
5. Якимова, Т. А. В поисках эффективных форм повышения квалификации и профессионального развития педагогов дошкольного образования / Т. А. Якимова // Методист. Дошкольное образование. 2025. № 4. С. 2–11. EDN XVUTNA.
6. Гракова, В. В. Педагогическая лаборатория как эффективная технология повышения квалификации учителей / В. В. Гракова // Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки. 2025. № 25-4. С. 62–68. EDN PTWTZA.
7. Звонников, В. И. Персонализация и адаптивность в дистанционном повышении квалификации: методические решения и практики внедрения / В. И. Звонников, Т. Ч. Будаева, А. Н. Лукичев // Современное педагогическое образование. 2025. № 7. С. 551–554. EDN XVERAN.
8. Расколец, В. В. Система повышения квалификации в контексте «третьей роли» высшей школы СССР / В. В. Расколец // Вестник Томского государственного университета. История. 2025. № 94. С. 194–206. <https://doi.org/10.17223/19988613/94/23>. EDN TMYHOZ.
9. Коцуба, М. Л. Региональная трехэтапная модель повышения квалификации как ресурс профессионально-личностного развития педагогических работников / М. Л. Коцуба // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2025. № 1(62). С. 106–115. <https://doi.org/10.24412/2076-8907-2025-162-106-115>. EDN OIFHHS.
10. Valeeva, R. A., Kalimullin, A. (2023). Teacher Education in Russia: The Current State and Development Prospects. In: Kowalczyk-Walędziak, M., Valeeva, R. A., Sablić, M., Menter, I. (eds) *The Palgrave Handbook of Teacher Education in Central and Eastern Europe*. Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-09515-3\\_19](https://doi.org/10.1007/978-3-031-09515-3_19)
11. Gibson, M. T., Outhwaite, D., Sahlin, S., Isaeva, N., Tsatrian, M. (2023). Leadership Preparation and Development Policies in England, Sweden and Russia: Exploring Policy and Practice. In: Mifsud, D., Day, S.P. (eds) *Teacher Education as an Ongoing Professional Trajectory. Teacher Education, Learning Innovation and Accountability*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-28620-9\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-031-28620-9_8)
12. Li, J. (2023). Pre-service Teacher Education Policy Development in Russia. In: *Pre-service Teacher Education Policy Development. Exploring Education Policy in a Globalized World: Concepts, Contexts, and Practices*. Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-99-5865-8\\_7](https://doi.org/10.1007/978-981-99-5865-8_7)
13. Yarullin, I., Nasibullov, R., Sheymardanov, S., Zhiyenbayeva, N., Yechshzhanov, T. (2026). Personalized Trajectory of Teacher Professional Development via Digital Platforms. In: Fong, S., Dey, N., Joshi, A. (eds) *ICT Analysis and Applications. ICT4SD 2025. Lecture Notes in Networks and Systems*, vol 1651. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-032-06688-6\\_31](https://doi.org/10.1007/978-3-032-06688-6_31)
14. Akiba, M., Moran, A., Kim, K., Jiang, X. (2022). A Cross-National Analysis of Organizational Support for Teachers' Professional Learning. In: *The Palgrave Handbook of Teacher Education Research*. Palgrave Macmillan, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3\\_34-1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-59533-3_34-1)
15. Marchenko, G. V., Murzina, S. M., Sahavchuk, N. V., Vodopianova, K. M. (2022). The Professional Teachers' Training as an Important Factor of Quality Education. In: Bogoviz, A. V., Popkova, E. G. (eds) *Digital Technologies and Institutions for Sustainable Development. Advances in Science, Technology & Innovation*. Springer, Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-04289-8\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-031-04289-8_10)