

RU

Методологические подходы к самоорганизации будущего педагога как субъекта инклюзивного взаимодействия

Азизова Л. Х.

Аннотация. Цель исследования – теоретическое обоснование совокупности методологических подходов к самоорганизации будущего педагога как субъекта инклюзивного взаимодействия. Интеграция таких подходов, как синергетический, персонифицированный, деятельностный, аксиологический, цивилизационный, этнокультурный, создает методологическую основу для формирования у будущего педагога самоорганизации – способности не просто адаптироваться к сложным условиям инклюзивного класса, но и активно преобразовывать их, находить новые решения, непрерывно развиваться и самосовершенствоваться. Научная новизна исследования заключается в теоретико-методологическом обосновании стратегии самоорганизации будущего педагога как субъекта инклюзивного взаимодействия на основе совокупности синергетического, персонифицированного, деятельностного, аксиологического, цивилизационного, этнокультурного подходов. В результате проведенной работы установлено, что синергетический подход рассматривает самоорганизацию будущего педагога как фундаментальное свойство сложных открытых систем, к которым относится и педагогическая деятельность в условиях инклюзии; персонифицированный подход акцентирует уникальность каждого студента; деятельностный подход показывает, что самоорганизация формируется через практику, развивая субъектную позицию студента; аксиологический подход обнажает ценностное ядро самоорганизации будущего педагога; цивилизационный подход вводит культурно-историческое измерение в сущность самоорганизации будущего педагога как субъекта инклюзивного взаимодействия; этнокультурный подход показывает, что эффективная работа в инклюзивных классах невозможна без учета этнокультурного разнообразия обучающихся и без развития этнокультурной компетентности педагога.

EN

Methodological approaches to the self-organization of a future teacher as a subject of inclusive interaction

L. K. Azizova

Abstract. The aim of the research is to theoretically substantiate a set of methodological approaches to the self-organization of a future teacher as a subject of inclusive interaction. The integration of such approaches as synergetic, personified, activity-based, axiological, civilizational, and ethnocultural creates a methodological basis for developing self-organization in a future teacher – the ability not merely to adapt to the complex conditions of an inclusive classroom, but also to actively transform them, find new solutions, continuously evolve, and self-improve. The scientific novelty of the research lies in the theoretical and methodological substantiation of the strategy for the self-organization of a future teacher as a subject of inclusive interaction based on a combination of synergetic, personified, activity-based, axiological, civilizational, and ethnocultural approaches. As a result of the conducted work, it was established that the synergetic approach views the self-organization of a future teacher as a fundamental property of complex open systems, which includes pedagogical activity in conditions of inclusion; the personified approach emphasizes the uniqueness of each student; the activity-based approach shows that self-organization is formed through practice, developing the student's subject position; the axiological approach reveals the value core of a future teacher's self-organization; the civilizational approach introduces a cultural-historical dimension into the essence of a future teacher's self-organization as a subject of inclusive interaction; and the ethnocultural approach shows that effective work in inclusive classrooms is impossible without considering the ethnocultural diversity of learners and without developing the teacher's ethnocultural competence.

Введение

Современная педагогическая наука переживает период методологической рефлексии, обусловленный сменой образовательной парадигмы. Инклюзивное образование, утвердившееся в качестве одного из приоритетных направлений государственной образовательной политики, предъявляет принципиально новые требования к профессиональной подготовке педагога. И в данном случае самоорганизация педагога выступает определяющим фактором эффективности его работы в условиях инклюзии. Однако сам феномен самоорганизации в условиях инклюзивного взаимодействия остается недостаточно осмысленным в методологическом отношении.

Таким образом, актуальность исследования обусловлена рядом противоречий: между объективной потребностью системы образования в педагогах, способных к эффективной самоорганизации в условиях инклюзивной практики, и недостаточной разработанностью теоретико-методологических оснований формирования этой способности; между многообразием методологических подходов, существующих в педагогической науке, и отсутствием их системной интеграции применительно к проблеме самоорганизации; между декларируемой ценностью инклюзии и дефицитом исследований по проблеме самоорганизации будущего педагога в условиях инклюзивной практики.

В отечественной педагогике накоплен значительный теоретический материал по проблемам инклюзивного образования (Науменко, Хабарова, Харитонов и др., 2024), профессиональной подготовки педагога (Романенко, Исаев, 2026) и самоорганизации личности (Исаев, 2023а; Исаев, 2023b; Низамова, 2021). Однако комплексное исследование самоорганизации будущего педагога в инклюзивной среде с позиции интеграции нескольких методологических подходов до настоящего времени не предпринималось. В частности, аксиологический подход в профессиональной подготовке будущего педагога инклюзивного образования представлен в меньшей степени по сравнению с компетентностным и личностно-деятельностным подходами, что создает методологический дисбаланс. Другой пример – этнокультурное измерение инклюзивного образования остается недостаточно концептуализированным в контексте профессиональной самоорганизации будущего педагога. Таким образом, исследование направлено на теоретическое обоснование системы методологических подходов к самоорганизации профессиональной деятельности будущего педагога как субъекта инклюзивного взаимодействия с обоснованием ведущей роли синергетического подхода как интегратора антропо- и социоцентрических перспектив.

Задачи исследования:

- 1) провести теоретико-методологический анализ проблемы самоорганизации будущего педагога как субъекта инклюзивного взаимодействия и систематизировать научные подходы к её исследованию;
- 2) обосновать ведущую интегративную роль синергетического подхода и раскрыть эвристический потенциал персонифицированного, деятельностного, цивилизационного, аксиологического и этнокультурного подходов в контексте профессиональной самоорганизации будущего педагога.

В работе использованы теоретические методы – анализ и синтез отечественного опыта в области теории и практики профессиональной подготовки будущих педагогов к реализации инклюзивного образования, включая исследования, посвящённые формированию ценностных ориентаций, развитию субъектной позиции, этнокультурной компетентности и самоорганизации профессиональной деятельности в условиях разнородной образовательной среды, а также нормативно-правовые документы, регламентирующие профессиональный стандарт педагога и требования к его готовности работать с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Методологическая основа исследования представлена шестью взаимодополняющими подходами: *синергетическим (ведущим), цивилизационным, персонифицированным, деятельностным, аксиологическим и этнокультурным*. Выбор именно этих подходов обусловлен их теоретической релевантностью феномену самоорганизации: каждый из них раскрывает определённый аспект этого сложного, многомерного феномена, а в совокупности они образуют целостную методологическую модель.

Теоретической базой исследования являются идеи отечественных ученых в области подготовки педагогических кадров, представленные в рамках следующих теорий и концепций:

- методологические исследования по профессиональной подготовке будущих педагогов, задающие общий концептуальный каркас исследования, определяя принципы, подходы и логику организации процесса профессионального становления педагога в вузе (Исаев, 2026; Миронова, 2024; Романенко, Исаев, 2026);
- концепции, раскрывающие сущность самоорганизации личности будущего педагога, являющиеся содержательным ядром исследования, так как непосредственно обращён к феномену самоорганизации (Исаев, 2023а; Исаев, 2023b; Князева, Курдюмов, 2006; Низамова, 2021);
- теории, выявляющие специфику подготовки будущих педагогов к работе в инклюзивной среде, где обосновываются ценностно-смысловые ориентиры инклюзивного образования, раскрываются его сущностные характеристики и определяются требования к профессиональной компетентности педагога, работающего в условиях инклюзии (Алипханова, Квитковская, Пивнева, 2024; Духмина, 2025; Жаворонкова, 2022; Малофеев, 2018; Науменко, Хабарова, Харитонов и др., 2024).

Теоретическая значимость работы состоит в систематизации и углублении представлений о методологических основаниях профессиональной подготовки будущих педагогов к инклюзивному образованию, что создает предпосылки для эмпирических исследований и разработки практических рекомендаций.

Практическая значимость исследования заключается в том, что предложенное теоретико-методологическое обоснование самоорганизации будущего педагога как субъекта инклюзивного взаимодействия может быть

использовано в качестве концептуальной основы для: корректировки содержания программ профессиональной подготовки специалистов в части усиления методологической и ценностно-смысловой составляющих, а также включения этнокультурного компонента в подготовку к работе в инклюзивной среде; разработки учебно-методических материалов по дисциплинам педагогического и психолого-педагогического цикла, ориентированных на формирование готовности будущих педагогов к самоорганизации в условиях инклюзивного образования; проектирования программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки действующих педагогов, работающих в инклюзивных классах, с акцентом на развитие их самоорганизационных компетенций.

Обсуждение и результаты

В широком смысле самоорганизация, вслед за Г. Хакеном (1985), трактуется как спонтанное образование упорядоченных структур в открытых нелинейных системах за счёт внутренних механизмов без целенаправленного внешнего управляющего воздействия. Однако педагогическая реальность вносит в это понимание принципиальные коррективы. В контексте профессиональной деятельности педагога самоорганизация не может быть полностью спонтанной – она всегда есть осознаваемый, рефлексивно управляемый процесс, в котором внешние требования интериоризируются и трансформируются во внутренние регуляторы поведения.

Применительно к будущему педагогу как субъекту инклюзивного взаимодействия самоорганизация предстаёт как интегративное личностно-профессиональное качество, обеспечивающее способность: осознавать и принимать ценностные основания инклюзивного образования как смысловые ориентиры собственной деятельности; выстраивать индивидуальную траекторию профессионального развития с учётом собственных ресурсов и дефицитов; проектировать, реализовывать и рефлексивно корректировать педагогическую деятельность в условиях высокой неопределённости, характерной для инклюзивного класса, где каждый ребёнок с особыми образовательными потребностями представляет собой уникальную «точку бифуркации»; осознавать культурно-историческую обусловленность собственной педагогической позиции и уметь выстраивать диалог с традицией, не утрачивая способности к инновационным решениям.

Таким образом, в логике настоящего исследования самоорганизация будущего педагога как субъекта инклюзивного взаимодействия понимается как процесс проявления субъектной позиции, в котором внешние детерминанты замещаются внутренними. Этот процесс нелинеен: он включает периоды устойчивого развития и кризисные точки бифуркаций, в которых педагог вынужден переопределять собственные цели, средства и смыслы деятельности. Ключевым отличием самоорганизации педагога инклюзивного класса от самоорганизации в других педагогических контекстах выступает её полидетерминированность – необходимость одновременного учёта гетерогенности образовательных потребностей обучающихся, их этнокультурного разнообразия, вариативности родительских ожиданий, требований нормативной базы и собственных профессиональных дефицитов. С этих позиций самоорганизация будущего педагога не сводится к тайм-менеджменту – это способность к непрерывному смыслопорождению, к выстраиванию собственной профессиональной реальности в условиях, где ни один заранее заданный алгоритм не может гарантировать успеха. Именно такое понимание самоорганизации будущего педагога как субъекта инклюзивного взаимодействия требует осмысления методологических подходов, их интеграции в профессиональную подготовку.

Итак, перейдем к рассмотрению методологических подходов к профессиональной самоорганизации будущего педагога.

Синергетика как междисциплинарное научное направление, изучающее процессы самоорганизации в сложных открытых системах, ведет свое происхождение от работ И. Р. Пригожина (1986), Г. Хакена (1985). В российской науке фундаментальный вклад в развитие синергетической парадигмы внесли Е. Н. Князева и С. П. Курдюмов (2006).

Проникновение синергетических идей в педагогическую науку знаменовало сдвиг от линейно-детерминистских моделей образования к нелинейным, открытым, самоорганизующимся системам. Поэтому синергетика как возможная основа моделирования профессиональной подготовки будущего педагога в условиях инклюзии открывает новые перспективы.

С позиций *синергетического подхода* педагогическая деятельность в инклюзивном классе может быть концептуализирована как сложная, открытая, нелинейная самоорганизующаяся система, обладающая следующими характеристиками:

- *открытостью* образовательной системы, что означает ее постоянное взаимодействие с внешней средой – социальными запросами, нормативными требованиями, ожиданиями родителей, разнообразием образовательных потребностей обучающихся. Инклюзивный класс особенно остро демонстрирует эту открытость: он вынужден адаптироваться к многообразию внешних влияний и одновременно трансформировать их в соответствии с внутренними целями. И здесь высокая самоорганизация профессиональной деятельности педагога будет фактором повышения эффективности образовательного процесса, что возможно лишь при условии открытости системы внешним импульсам и внутренней готовности к изменениям;
- *неустойчивостью* инклюзивной образовательной среды как источника развития. Именно в точках бифуркации, когда система оказывается перед выбором путей дальнейшего развития, проявляется подлинная субъектность педагога, его способность к самоорганизации;

– *нелинейностью* профессиональной деятельности, которая проявляется в том, что педагогический процесс в инклюзивном классе не подчиняется простым причинно-следственным связям. Одно и то же педагогическое воздействие может привести к разным результатам в зависимости от контекста, а малые изменения способны порождать значительные эффекты. Это особенно актуально для инклюзивной практики, где каждый ребенок с особыми образовательными потребностями представляет собой уникальную точку бифуркации, способную изменить всю траекторию образовательного процесса.

Синергетика утверждает, что ведущим принципом существования открытых систем является самоорганизация, осуществляемая на основе постоянного и активного взаимодействия с внешней средой. В контексте профессиональной деятельности педагога это означает, что эффективность работы в инклюзивном классе не может быть обеспечена исключительно внешними регламентами и предписаниями. Она требует от педагога способности к непрерывной самонастройке, саморегуляции, саморазвитию.

Таким образом, роль синергетического подхода определяется не только его прямой релевантностью феномену самоорганизации, но и его интегративной функцией, позволяющей объединить внешние (социальные, институциональные) и внутренние (личностные, ценностные) детерминанты самоорганизации профессиональной деятельности. В этом качестве синергетический подход служит методологическим каркасом, объединяющим другие подходы.

Персонализированный подход в педагогике акцентирует внимание на уникальности каждого субъекта образовательного процесса. В контексте самоорганизации будущего педагога инклюзивного образования этот подход утверждает, что путь к профессионализму не может быть унифицирован, а должен выстраиваться с учетом персональных особенностей, ресурсов и траекторий развития каждого будущего педагога. В данном случае персонализация предполагает признание уникальности педагога как источника саморазвития, выстраивающего свою деятельность из внутренних оснований, а персонализированный подход создает для этого необходимые условия – признает возможность отказаться от жестких стандартов подготовки педагогических кадров в пользу гибких, вариативных форм.

Значение *деятельностного подхода* для понимания самоорганизации будущего педагога как субъекта инклюзивного взаимодействия определяется тем, что самоорганизация должна рассматриваться не как абстрактная способность, а как качество, формируемое и проявляемое в конкретной деятельности, где будущий педагог, проявляя свою субъектность, сможет: увидеть уникальность каждого ребенка и построить взаимодействие с ним на основе этого видения; взять на себя ответственность за результаты своей деятельности; рефлексировать эффективность собственных действий и корректировать их; непрерывно учиться в ответ на изменяющиеся условия современного мира. Таким образом, для будущего педагога это означает, что его самоорганизация не может быть сформирована исключительно в рамках теоретического обучения. Она требует погружения в реальные или смоделированные ситуации инклюзивной практики.

Аксиологический подход занимает особое место, смыслообразующее, поскольку, если синергетика дает ответ на вопрос, «как» происходит самоорганизация будущего педагога в инклюзивной практике, то аксиология – на вопрос «во имя чего» и «на основе каких ценностей». Именно ценности должны служить внутренним регулятором поведения педагога.

Ценностным корпусом самоорганизации будущего педагога в инклюзивной практике должны выступить: ценности-цели (определяют стратегическое направление профессиональной деятельности – полноценное развитие каждого ребенка, социальная интеграция и пр.); ценности-средства (инструменты и методы, которые будущий педагог выберет для достижения целей – ценности гибкости, вариативности, индивидуализации, сотрудничества и пр.); ценности-качества (личностные характеристики, необходимые педагогу – эмпатия, терпение, рефлексивность, креативность, стрессоустойчивость и пр.); ценности-отношения (определяют характер взаимодействия педагога с обучающимися, их родителями, коллегами, это ценности уважения, принятия, доверия, диалога); ценности-знания (это то, что педагог считает важным знать и уметь в инклюзивной практике) (Науменко, Хабарова, Харитоновна и др., 2024).

Таким образом, самоорганизация в аксиологическом смысле – это процесс выстраивания профессиональной деятельности будущего педагога в инклюзивной практике в соответствии с внутренними ориентирами. Внешние требования могут стимулировать активность, но подлинная самоорганизация возникает тогда, когда эти требования интериоризированы, превращены во внутренние смыслы.

Цивилизационный подход в применении к самоорганизации будущего педагога в инклюзивной практике позволяет увидеть, как макроисторические и макрокультурные факторы влияют на микропроцессы, то есть данный подход позволяет включить проблему инклюзивного образования в социокультурный контекст. В качестве примера можно привести предложенную Н. Н. Малофеевым (2018) периодизацию эволюции отношения государства и общества к лицам с отклонениями в развитии: 1) от агрессии и нетерпимости к осознанию необходимости призрения; 2) от осознания необходимости призрения к осознанию возможности обучения; 3) от осознания возможности обучения к осознанию целесообразности и необходимости обучения; 4) от осознания целесообразности обучения части детей к пониманию необходимости обучения всех; 5) от изоляции к интеграции.

Для будущего педагога в условиях инклюзивного взаимодействия понимание этой периодизации имеет принципиальное значение, ибо самоорганизация его профессиональной деятельности не может быть внеисторической – она всегда разворачивается в определённом цивилизационном контексте, детерминирована

ценностными установками общества, уровнем развития гражданского права и пр. Осознание этой детерминации – важный ресурс самоорганизации, позволяющий видеть историческую обусловленность инклюзивной практики и одновременно ее открытость для изменений.

Таким образом, цивилизационный подход показывает, что самоорганизация будущего педагога как субъекта инклюзивного взаимодействия не есть чисто индивидуальный процесс, она всегда вписана в определенный культурно-исторический контекст.

Этнокультурный подход к самоорганизации будущего педагога как субъекта инклюзивного взаимодействия приобретает особую значимость, поскольку, с одной стороны, современные образовательные организации имеют полиэтнический состав, и инклюзивное образование не может быть реализовано вне учета этнокультурного разнообразия обучающихся. Ребенок с ограниченными возможностями здоровья всегда существует в определенном этнокультурном контексте, и его образовательные потребности неразрывно связаны с его этнической идентичностью. Игнорирование этого контекста делает образование формальным и неэффективным. С другой стороны, будущий педагог сам является носителем определенной этнокультурной идентичности и не учитывать данный факт в процессе его профессиональной подготовки нельзя.

Включение этнокультурного подхода в систему методологических оснований самоорганизации будущего педагога как субъекта инклюзивного взаимодействия определено несколькими фундаментальными соображениями. Во-первых, самоорганизация педагога в полиэтническом инклюзивном классе требует особого типа рефлексии – рефлексии собственной этнокультурной идентичности и ее влияния на педагогическую деятельность. Во-вторых, этнокультурный подход расширяет представления о ресурсах самоорганизации. Этнокультурные традиции, народная педагогика, этнические ценности могут служить важными инструментами, задающими направление профессиональной самоорганизации. В-третьих, этнокультурный подход акцентирует внимание на диалоге культур как условии самоорганизации. В инклюзивном классе, где пересекаются не только разные образовательные потребности, но и разные этнокультурные миры, способность педагога к межкультурному диалогу становится важнейшим компонентом его профессиональной деятельности. В-четвертых, этнокультурный подход обогащает понимание инклюзивной культуры образовательной организации, которая требует от педагога способности к самоорганизации не только на индивидуальном, но и на институциональном уровне.

Итак, каждый из рассмотренных подходов раскрывает определённый аспект самоорганизации будущего педагога как субъекта инклюзивного взаимодействия. Однако их подлинная эвристическая сила проявляется в интеграции, когда они образуют целостную методологическую систему.

Представим соотношение подходов в виде Таблицы 1.

Таблица 1. Соотношение подходов к самоорганизации будущего педагога как субъекта инклюзивного взаимодействия

Подход	Основной вопрос	Что раскрывает в самоорганизации
Синергетический	Как происходит самоорганизация?	Механизмы, закономерности, динамика
Персонифицированный	Кто является субъектом самоорганизации?	Уникальность траектории, личностные ресурсы
Деятельностный	В чем проявляется самоорганизация?	Практические действия, операции
Аксиологический	Во имя чего осуществляется самоорганизация?	Ценности, смыслы
Цивилизационный	В каком историческом контексте происходит самоорганизация?	Культурно-исторические детерминанты
Этнокультурный	В каком культурном пространстве происходит самоорганизация?	Этнокультурная идентичность, полиэтническая среда

Заключение

В результате проведенной работы мы пришли к следующим выводам:

- самоорганизация будущего педагога как субъекта инклюзивного взаимодействия представляет собой сложный, многомерный феномен, для понимания которого необходим полипарадигмальный методологический аппарат;
- синергетический подход, занимающий ведущее положение, рассматривает самоорганизацию будущего педагога как фундаментальное свойство сложных открытых систем, к которым относится и педагогическая деятельность в условиях инклюзии;
- персонифицированный подход акцентирует уникальность каждого студента – будущего педагога, необходимость выстраивания индивидуальной траектории профессионального развития с учетом личностных особенностей и ресурсов;
- деятельностный подход показывает, что самоорганизация формируется в конкретной практической деятельности, требует освоения операциональных средств и развития субъектной позиции;
- аксиологический подход раскрывает ценностное ядро самоорганизации, показывает, что ее направленность и смысл определяются системой ценностей, главной из которых выступает сама инклюзия;
- цивилизационный подход вводит культурно-историческое измерение в сущность самоорганизации будущего педагога как субъекта инклюзивного взаимодействия, позволяя увидеть данный феномен в контексте цивилизационных традиций и современных глобальных вызовов;
- этнокультурный подход вводит полиэтническое измерение самоорганизации, показывая, что эффективная работа в инклюзивных классах невозможна без учета этнокультурного разнообразия обучающихся и без развития этнокультурной компетентности педагога.

Интеграция этих подходов создает методологическую основу для проектирования эффективных стратегий профессиональной подготовки будущих педагогов. Только в этом случае она сможет сформировать у будущего педагога способность к подлинной самоорганизации – способности не просто адаптироваться к сложным условиям инклюзивного класса, а активно преобразовывать их, находить новые решения, непрерывно развиваться и самосовершенствоваться.

Перспективами дальнейшего исследования считаем эмпирическую верификацию предложенных методологических подходов, разработку конкретных образовательных технологий, реализующих интеграцию рассмотренных подходов, и изучением динамики самоорганизации будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки.

Источники | References

1. Алипханова Ф. Н., Квитковская А. А., Пивнева С. В. Психологическая готовность студентов к педагогической работе в условиях инклюзивного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 82-2.
2. Духмина Е. В. Личностные факторы формирования готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образования: систематизация подходов в педагогической психологии // Пензенский психологический вестник. 2025. № 1 (24).
3. Жаворонкова Л. В. Многоуровневое управление развитием региональной системы инклюзивного образования // Ярославский педагогический вестник. 2022. № 2 (125). <https://doi.org/10.20323/1813-145X-2022-2-125-8-16>
4. Исаев Е. А. Наставничество как ресурс становления культуры профессиональной самоорганизации будущего учителя // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2023а. Т. 8. № 5. <https://doi.org/10.30853/ped20230079>
5. Исаев Е. А. Педагог XXI века в контексте экзистенциальной методологии // Диверсификация непрерывного профессионального образования: история, теория, практика: коллективная монография. Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2026.
6. Исаев Е. А. Профессиональная самоорганизация будущего учителя: научно-технологические аспекты // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2023b. № 3 (176).
7. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики: человек, конструирующий себя и свое будущее. М.: Ленанд, 2006.
8. Малофеев Н. Н. От равных прав к равным возможностям, от специальной школы к инклюзии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2018. № 190.
9. Миронова А. Н. Подготовка будущих педагогов к реализации субъектно-ориентированных технологий в профессиональной деятельности: дисс. ... к. пед. н. Ярославль, 2024.
10. Науменко О. А., Хабарова С. П., Харитонов Е. А., Янусова О. Б. Использование метода деловой игры в подготовке будущих педагогов к реализации принципа инклюзии в образовании // Адукацыя і выхаванне. 2024. № 6 (390).
11. Низамова Ч. И. Развитие самоорганизации студентов в учебной деятельности с применением технологии тайм-менеджмента: автореф. дисс. ... к. пед. н. Казань, 2021.
12. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / пер. с англ. Ю. А. Данилова; общ. ред. и послесл. В. И. Аршинова и др. М.: Прогресс, 1986.
13. Романенко Н. М., Исаев Е. А. Экзистенциальный подход к личностно-профессиональному самоопределению будущего педагога // Ярославский педагогический вестник. 2026. № 1 (148).
14. Хакен Г. Синергетика: иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах / пер. с англ. Ю. А. Данилова; под ред. и с предисл. Ю. Л. Климонтовича. М.: Мир, 1985.

Информация об авторах | Author information



Азизова Людмила Хамбертовна¹, к. пед. н.

¹ Дагестанский государственный педагогический университет им. Р. Гамзатова



Lyudmila Khambertovna Azizova¹, PhD

¹ Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov

¹ azizovamyscience@yandex.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 30.07.2026; опубликовано online (published online): 02.09.2026.

Ключевые слова (keywords): самоорганизация будущего педагога; инклюзивное образование; будущий педагог как субъект инклюзивного взаимодействия; методологические подходы к самоорганизации; self-organization of a future teacher; inclusive education; future teacher as a subject of inclusive interaction; methodological approaches to self-organization.