© З.Ш. Магомедова

Научная статья
УДК 377.5

РЕГИОНАЛЬНЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КЛАСТЕР КАК МЕХАНИЗМ ИНТЕГРАЦИИ ШКОЛЫ, КОЛЛЕДЖА, ВУЗА И РАБОТОДАТЕЛЯ

З.Ш. Магомедова

Магомедова Замира Шахабутдиновна,
кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета дошкольного образования, Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, Махачкала, Россия.
ORCID: 0000-0001-9606-3310
zamira-m69@mail.ru

Аннотация. *Постановка проблемы. Региональные системы педагогического образования испытывают потребность в механизмах, которые обеспечивают преемственность между ранней профессиональной ориентацией, профессиональной подготовкой и адаптацией выпускника в образовательной организации. При традиционно раздельном функционировании школы, колледжа, педагогического вуза и работодателя возникают содержательные и организационные разрывы, снижающие целостность профессионального становления будущего педагога. Цель работы - теоретически обосновать региональный педагогический кластер как механизм интеграции субъектов непрерывного педагогического образования и разработать его структурно-функциональную модель. Методология. Исследование выполнено в логике системного, кластерного, компетентностного и практико-ориентированного подходов. Использованы анализ и синтез современных отечественных и зарубежных исследований, сравнительный анализ моделей сетевого взаимодействия, педагогическое моделирование и структурно-функциональная систематизация. Результаты. Уточнено содержание понятия регионального педагогического кластера; выделены пять взаимосвязанных контуров его функционирования: предпрофессиональный, профессионально-образовательный, практико-ориентированный, адаптационно-наставнический и координационно-аналитический. Определены функции школы, колледжа, педагогического вуза и работодателя, механизмы их взаимодействия и показатели результативности кластерной модели. Область применения результатов. Предложенная модель может использоваться региональными органами управления образованием, педагогическими вузами, профессиональными образовательными организациями и школами при проектировании сетевых программ подготовки и сопровождения педагогических кадров. Теоретические положения задают основу для последующей эмпирической проверки критериев результативности кластерного взаимодействия. Научная новизна состоит в представлении педагогического кластера не как совокупности партнерских соглашений, а как целостной региональной системы непрерывного профессионального становления. Выводы. Устойчивость кластера определяется согласованием целей участников,*

распределением ответственности, совместным проектированием практической подготовки, наставничеством и мониторингом результатов.

Ключевые слова: *региональный педагогический кластер, непрерывное педагогическое образование, подготовка педагогических кадров, психолого-педагогический класс, сетевое взаимодействие, практическая подготовка, наставничество, работодатель, профессиональное становление.*

Библиографическая ссылка: *Магомедова З.Ш. Региональный педагогический кластер как механизм интеграции школы, колледжа, вуза и работодателя // ЦИТИСЭ. 2026. № 4. С. 96-109.*

Research Full Article
UDC 377.5

REGIONAL PEDAGOGICAL CLUSTER AS A MECHANISM FOR INTEGRATING SCHOOL, COLLEGE, UNIVERSITY AND EMPLOYER

Z.Sh. Magomedova

Zamira Sh. Magomedova,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the Faculty of Preschool Education, Dagestan State Pedagogical University named after R. Gamzatov, Makhachkala, Russian Federation.
ORCID: 0000-0001-9606-3310
zamira-m69@mail.ru

Abstract. *Problem statement. Regional teacher education systems need mechanisms that ensure continuity between early career guidance, professional preparation and graduates' adaptation to educational organizations. When schools, vocational colleges, pedagogical universities and employers function mainly as separate institutions, substantive and organizational gaps emerge and weaken the integrity of future teachers' professional development. Purpose. The study aims to theoretically substantiate the regional pedagogical cluster as a mechanism for integrating the actors of continuous teacher education and to develop its structural and functional model. Methodology. The study combines systemic, cluster, competence-based and practice-oriented approaches. The methods include analysis and synthesis of recent Russian and international research, comparative analysis of network partnership models, pedagogical modelling, and structural-functional systematization. Results. The concept of a regional pedagogical cluster is specified. Five interrelated functional contours are identified: pre-professional, professional-educational, practice-oriented, adaptation-and-mentoring, and coordination-and-analytics. The functions of schools, vocational colleges, pedagogical universities and employers are defined, together with mechanisms of interaction and indicators for evaluating cluster performance. Application. The proposed model can be used by regional education authorities, pedagogical universities, vocational educational institutions and schools when designing network*

programs for teacher preparation and professional support. Novelty. The pedagogical cluster is conceptualized not as a set of partnership agreements but as an integrated regional system supporting continuous professional development. Conclusions. Cluster sustainability depends on shared goals, distributed responsibility, jointly designed practice-based preparation, mentoring, resource exchange and systematic monitoring of educational and workforce outcomes.

Keywords: *regional pedagogical cluster, continuous teacher education, teacher training, psychological and pedagogical class, network interaction, practice-based training, mentoring, employer, professional development.*

For citation: Magomedova, Z. Sh. (2026). Regional pedagogical cluster as a mechanism for integrating school, college, university and employer. *CITISE, 4,* 96-109. (In Russian).

Введение.

Проблема подготовки педагогических кадров в настоящее время выходит за рамки внутренней задачи отдельного вуза и приобретает характер региональной кадровой политики. Качество подготовки будущего учителя определяется не только содержанием образовательной программы, но и тем, насколько последовательно выстроены ранняя профессиональная ориентация, практическое погружение в педагогическую деятельность, взаимодействие с работодателями и сопровождение выпускника в первые годы работы. В исследованиях последних лет данные этапы все чаще рассматриваются как элементы единой системы непрерывного педагогического образования [1-4].

Существенным ограничением традиционной модели является институциональная разобщенность ее участников. Школа преимущественно отвечает за общее образование и профессиональное самоопределение старшеклассника, колледж и вуз - за освоение профессиональных образовательных программ, образовательная организация-работодатель - за адаптацию молодого специалиста. При отсутствии устойчивых горизонтальных связей между этими субъектами переходы от одного этапа к другому оказываются слабо согласованными. Следствием становятся повторение отдельных содержательных модулей, недостаточная связь теоретической подготовки с профессиональными задачами, ограниченное участие работодателя в проектировании подготовки и фрагментарность наставнического сопровождения.

Одним из механизмов преодоления указанных разрывов выступает кластерный подход. Современные исследования показывают, что педагогический кластер может выполнять функции открытой региональной системы, объединяющей образовательные организации разного уровня, органы управления образованием и профессиональное сообщество вокруг общей кадровой задачи [1; 3; 4]. При этом принципиально важно отличать кластер от сети организаций, связанных формальными соглашениями. Кластер предполагает устойчивую кооперацию, взаимное использование ресурсов, согласование содержания подготовки, совместную ответственность за результаты и наличие механизмов координации.

Значимым элементом такой системы становится предпрофессиональный этап. Развитие психолого-педагогических классов рассматривается как средство раннего знакомства школьников с содержанием педагогической деятельности, формирования профессиональной мотивации и осознанного выбора образовательной траектории [2; 5-7]. Исследования показывают, что результативность этого этапа возрастает при участии педагогических вузов, наставников и партнерских образовательных организаций, а не при его локализации исключительно внутри школы [2; 6].

Другой принципиальный компонент связан с практической подготовкой. Зарубежные исследования партнерств «школа - университет» демонстрируют, что длительные клинические форматы, совместное планирование, преподавание и рефлексия, а также включение школьных наставников в подготовку будущих учителей способствуют преодолению разрыва между теорией и практикой [11-15]. Аналогичную функцию выполняют модели педагогической резидентуры, в которых университет и образовательная организация совместно несут ответственность за профессиональное становление будущего педагога [15-19].

Таким образом, актуальность исследования определяется необходимостью теоретического описания регионального педагогического кластера как целостной системы, объединяющей не только учреждения, но и последовательные этапы профессионального становления. Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и структурно-функциональном моделировании регионального педагогического кластера как механизма интеграции школы, колледжа, педагогического вуза и работодателя. Для достижения цели решались задачи: уточнить содержание понятия «региональный педагогический кластер»; определить функции основных субъектов; выделить механизмы интеграции и контуры непрерывной профессиональной траектории; определить организационно-педагогические условия и показатели результативности модели.

Методология исследования.

Исследование имеет теоретико-модельный характер. Методологическую основу составили системный, кластерный, компетентностный и практико-ориентированный подходы. Системный подход позволил рассматривать подготовку педагогических кадров как совокупность взаимосвязанных процессов, в которой изменение одного элемента влияет на результаты других. Кластерный подход использовался для анализа горизонтальных связей, распределения функций и ресурсов между самостоятельными организациями. Компетентностный подход задавал ориентацию взаимодействия на результаты профессиональной подготовки, а практико-ориентированный подход - на включение обучающихся в реальные виды педагогической деятельности.

Материалом аналитического этапа послужили современные отечественные и зарубежные научные публикации 2022-2025 гг., посвященные региональным педагогическим кластерам, психолого-педагогическим классам, социальному партнерству, наставничеству, партнерствам «школа - университет» и педагогической резидентуре [1-19]. При отборе источников учитывались непосредственная связь с предметом исследования, наличие эмпирической или концептуальной аргументации и актуальность для современной системы педагогического образования. Нормативные документы и материалы интернет-сайтов в библиографический список не включались.

На первом этапе применялись анализ, синтез и сравнительное сопоставление научных позиций. На втором этапе выполнялась структурно-функциональная систематизация ролей школы, профессиональной образовательной организации, педагогического вуза и работодателя. На третьем этапе методом педагогического моделирования была сформирована модель кластера, включающая целевой, субъектный, процессуальный, ресурсный и результативный компоненты. На четвертом этапе определялись условия устойчивости модели, риски формализации партнерства и показатели, пригодные для последующей эмпирической проверки.

В рамках исследования понятие «региональный педагогический кластер» используется для обозначения устойчивой системы сетевого взаимодействия образовательных организаций, работодателей, профессионального сообщества и органов управления образованием, объединенных общей задачей воспроизводства и развития педагогических кадров региона,

согласующими профессиональные траектории обучающихся и совместно использующими кадровые, методические, инфраструктурные и информационные ресурсы.

Авторский концептуальный подход к региональному педагогическому кластеру.

Анализ исследований позволяет выделить два принципиально разных способа понимания образовательного кластера. В первом случае он трактуется преимущественно организационно - как совокупность учреждений, связанных договорами о сотрудничестве. Во втором - функционально, как открытая система, в которой участники объединяют ресурсы для достижения совместно определяемого результата [1; 3; 9]. Для подготовки педагогических кадров продуктивным представляется второй подход, поскольку наличие договоров само по себе не устраняет разрывов между уровнями образования.

Предлагаемая модель строится на идее непрерывной профессиональной траектории. Ее началом является не зачисление абитуриента в колледж или вуз, а период профессионального самоопределения школьника; завершением - не получение диплома, а успешное вхождение молодого специалиста в профессию и достижение устойчивой профессиональной позиции. Такой взгляд соотносится с современными исследованиями психолого-педагогических классов, в которых подчеркивается значение ранней педагогической профилизации и сопровождения профессионального выбора [2; 5-7], а также с исследованиями адаптации молодых педагогов [4; 8].

Исследования социального партнерства психолого-педагогических классов дополнительно показывают, что эффективность кооперации зависит от согласованности целей, этапов взаимодействия и организационно-педагогических условий [10]. Внутри кластера необходимо сочетание вертикальной и горизонтальной интеграции. Вертикальная интеграция обеспечивает преемственность этапов «школа - колледж/вуз - образовательная организация - профессиональное развитие». Горизонтальная интеграция связывает организации одного уровня, позволяя совместно использовать профильные площадки, наставников, лаборатории, методические ресурсы и экспертные компетенции. В результате кластер перестает быть линейной цепочкой передачи обучающегося и становится системой обратных связей.

Субъектный состав кластера не ограничивается учреждениями. Его участниками являются школьники и их родители, студенты, преподаватели колледжей и вузов, педагоги-наставники, руководители образовательных организаций, методисты и представители органов управления образованием. Для устойчивости модели важно, чтобы каждый субъект имел не только формально закрепленную функцию, но и понятный профессиональный интерес: школа получает расширенные возможности профориентации и методической поддержки, колледж и вуз - доступ к реальным образовательным площадкам, работодатель - возможность влиять на содержание подготовки и заранее включаться в кадровое планирование.

Сравнение с зарубежными моделями партнерства подтверждает значение распределенной ответственности. В исследованиях партнерств «школа - университет» школьные наставники рассматриваются как специалисты, пересекающие институциональные границы и участвующие в совместном проектировании подготовки [11; 12]. Клинические модели подготовки показывают результативность систематического присутствия будущих педагогов в школе, совместного планирования и рефлексии [13; 14]. Исследования педагогической резидентуры дополнительно указывают на роль длительности практики, качества наставничества, финансовой и организационной устойчивости партнерства [15-17; 19].

Результаты исследования.

Результатом теоретического анализа и моделирования стала структурно-функциональная модель регионального педагогического кластера, включающая пять взаимосвязанных контуров. Каждый контур соответствует определенному этапу профессионального становления, но не

существует изолированно: данные, решения и ресурсы переходят между ними, формируя единую систему сопровождения.

Первый, предпрофессиональный контур, связан с профессиональным самоопределением школьников. Его основными площадками являются общеобразовательные организации, психолого-педагогические классы, профильные смены, педагогические пробы, волонтерские и наставнические проекты. Задача контура - не обеспечить раннее формальное закрепление школьника за конкретной профессией, а сформировать реалистичное представление о педагогическом труде, создать условия для осознанного выбора и выявить индивидуальные образовательные дефициты. Исследования психолого-педагогических классов подтверждают значимость вариативных моделей, ресурсных центров и сопровождения профессионального самоопределения [2; 5-7].

Второй, профессионально-образовательный контур, объединяет колледжи и педагогический вуз. Его содержание составляет согласование образовательных результатов, устранение неоправданного дублирования, возможность выстраивания индивидуальных образовательных маршрутов и совместная разработка модулей, ориентированных на региональные потребности. Важным принципом является не административное унифицирование программ, а содержательная преемственность: освоенные ранее компетенции должны учитываться на следующем уровне, а переход между программами сопровождаться понятными механизмами признания результатов.

Третий, практико-ориентированный контур, связывает профессиональную подготовку с реальной деятельностью образовательных организаций. Работодатель в этой модели выступает не конечным получателем выпускника, а соавтором практической подготовки. Это предполагает совместное определение профессиональных задач практики, участие педагогов-наставников в оценке результатов, проведение части учебных занятий на базе образовательных организаций, включение студентов в проектную и исследовательскую деятельность школы или дошкольной организации. Международные исследования школьно-университетских партнерств показывают, что регулярные циклы «планирование - действие - обратная связь - рефлексия» создают более продуктивную связь теории и практики, чем эпизодическое прохождение практики [11-14].

Четвертый, адаптационно-наставнический контур, охватывает переход выпускника к самостоятельной профессиональной деятельности. Его необходимость определяется тем, что формальная готовность по результатам государственной итоговой аттестации не тождественна успешной адаптации в конкретной образовательной организации. Эффективная модель предполагает закрепление наставника, диагностирование профессиональных затруднений, индивидуальный план сопровождения, методические консультации и участие в профессиональных сообществах. Российские данные указывают на значимость внутренней мотивации и организационной культуры школы для готовности педагогов к наставнической деятельности [8], а исследования молодых учителей - на необходимость системной поддержки в период профессионального становления [4].

Пятый, координационно-аналитический контур, обеспечивает связанность остальных компонентов. Его субъектами могут выступать региональный координационный совет, педагогический вуз как научно-методический центр, орган управления образованием и профессиональные ассоциации. Функции контура включают согласование целевых показателей, мониторинг кадровой потребности, организацию обмена данными, экспертизу сетевых программ, оценку качества практической подготовки и анализ профессиональной адаптации выпускников. Аналитическая функция необходима для перехода от событийного взаимодействия к управлению на основе результатов.

Таблица 1

Структурно-функциональные контуры регионального педагогического кластера

Контур	**Основные механизмы взаимодействия**	**Ожидаемый результат**
Предпрофессиональный	Психолого-педагогические классы, профпробы, проектная и волонтерская деятельность, наставничество	Осознанный профессиональный выбор и первичная педагогическая идентификация
Профессионально-образовательный	Согласование результатов программ, сетевые модули, индивидуальные маршруты, ресурсный обмен	Преемственность подготовки в колледже и вузе, снижение содержательных разрывов
Практико-ориентированный	Длительная практика, совместное проектирование, клинические форматы, оценка работодателем	Готовность к реальным профессиональным задачам и сокращение разрыва «теория - практика»
Адаптационно-наставнический	Наставник, диагностика затруднений, индивидуальное сопровождение, профессиональные сообщества	Успешная адаптация молодого педагога и повышение устойчивости профессиональной позиции
Координационно-аналитический	Координационный совет, мониторинг, экспертиза программ, обмен данными, оценка результатов	Управляемость, устойчивость и доказательная корректировка кластерной модели

Представленная в таблице 1 структура показывает, что функции участников кластера распределяются не по принципу «каждая организация отвечает только за свой уровень», а по принципу совместной ответственности за переходы между этапами. Именно переходы являются наиболее уязвимыми точками профессиональной траектории: от интереса к профессии - к выбору образовательной программы; от учебного освоения компетенций - к практическому действию; от статуса студента - к самостоятельной работе.

Роль школы в кластере связана прежде всего с созданием условий для профессионального самоопределения и первых педагогических проб. Колледж обеспечивает раннее освоение прикладных профессиональных действий и может выступать связующим звеном между школьной профилизацией и высшим педагогическим образованием. Педагогический вуз выполняет научно-методическую, образовательную, исследовательскую и координационную функции. Работодатель формулирует запрос к профессиональным результатам, предоставляет реальные площадки практики, участвует в оценивании и организует наставничество. При такой конфигурации ни один субъект не подменяет другой, но их действия согласуются в отношении общей кадровой цели.

Выделены четыре группы механизмов интеграции. Первая группа - содержательные механизмы: согласование образовательных результатов, совместное проектирование модулей, практик и оценочных средств. Вторая - организационные механизмы: сетевые договоры,

ресурсные центры, базовые кафедры и площадки практической подготовки, совместные проектные команды. Третья - кадровые механизмы: привлечение педагогов-практиков к преподаванию, подготовка наставников, стажировки преподавателей в образовательных организациях. Четвертая - аналитические механизмы: единая система показателей, мониторинг профессиональных траекторий, обратная связь работодателей и анализ адаптации выпускников.

Практико-ориентированный компонент должен строиться на принципе нарастающей сложности профессиональных действий. На ранних этапах студент наблюдает, анализирует и выполняет отдельные пробные действия; далее проектирует и проводит занятия под руководством наставника; на завершающем этапе берет на себя расширенный набор профессиональных функций с последующей рефлексией. Такой подход близок к логике клинической подготовки и резидентуры, где продолжительное включение в школьную среду рассматривается как основа формирования готовности к профессии [14-17; 19].

Важной характеристикой модели является взаимная профессиональная выгода. Партнерство не должно быть организовано исключительно вокруг потребностей студента. Зарубежные исследования показывают, что сотрудничество может становиться ресурсом профессионального роста и для действующих педагогов: наставники осваивают новые роли, участвуют в совместных исследованиях, получают доступ к современным методикам и развивают рефлексивную практику [11; 12; 18]. Следовательно, региональный педагогический кластер целесообразно проектировать одновременно как систему подготовки будущих педагогов и как пространство непрерывного профессионального развития уже работающих специалистов.

Для Республики Дагестан кластерная модель требует учета территориальной и организационной неоднородности образовательного пространства. В этой связи единая региональная архитектура не должна означать единообразия локальных форм. В крупных городах возможны устойчивые очные объединения нескольких школ, колледжа, вуза и работодателей; для территориально удаленных организаций более значимыми становятся ресурсные центры, выездные интенсивы, гибридные форматы методического сопровождения и распределенные профессиональные сообщества. Принцип регионосообразности предполагает сохранение общих требований к результатам при вариативности механизмов их достижения.

Отдельного внимания требует баланс централизации и автономии. Координационный центр необходим для сопоставимости результатов и ресурсной устойчивости, однако чрезмерная административная регламентация способна превратить кластер в вертикально управляемую сеть и снизить инициативу партнеров. Поэтому решения, связанные с содержанием локальных проектов, распределением наставнических ролей и форматами практики, целесообразно принимать на уровне партнерских команд при сохранении региональных целевых ориентиров и единой системы мониторинга.

Анализ результатов и организационно-педагогические условия эффективности.

Сопоставление предложенной модели с результатами современных исследований позволяет сформулировать условия, при которых кластерное взаимодействие приобретает содержательный, а не формальный характер. Первое условие - наличие разделяемой субъектами кадровой цели. Если школа ориентирована только на профориентационную отчетность, вуз - на выполнение учебного плана, а работодатель - исключительно на закрытие вакансий, совместные мероприятия не формируют единой профессиональной траектории. Общая цель должна быть операционализирована через согласованные результаты на каждом этапе.

Второе условие - распределение ответственности и закрепление координационных процедур. Устойчивые партнерства характеризуются понятными ролями, регулярной коммуникацией и механизмами разрешения противоречий. Зарубежные исследования

фиксируют, что результативность партнерства зависит не только от педагогической идеи, но и от способности организаций работать через институциональные границы [11; 12; 18]. Это означает необходимость выделения координаторов, рабочих групп и регулярных процедур совместного планирования.

Третье условие - институционализация наставничества. Назначение наставника без подготовки, времени и признания его дополнительной роли не обеспечивает качества сопровождения. Наставник должен быть включен в проектирование практики, понимать ожидаемые результаты, владеть инструментами наблюдения и обратной связи. Исследования педагогической резидентуры подтверждают значимость качества подготовки наставников и организационной поддержки их деятельности [15-17; 19].

Четвертое условие - совместное проектирование практической подготовки. Она должна быть связана с содержанием дисциплин, а реальные профессиональные задачи - использоваться как материал для учебного анализа. Клинические модели демонстрируют значимость регулярности и повторяемости циклов профессионального действия, обратной связи и рефлексии [13; 14]. Следовательно, практическую подготовку целесообразно распределять по всей образовательной программе, а не концентрировать в отдельных периодах.

Пятое условие - использование единой, но ограниченной системы показателей. Мониторинг должен поддерживать принятие решений, а не увеличивать отчетную нагрузку. Для предпрофессионального контура могут оцениваться устойчивость интереса к педагогической деятельности и осознанность выбора; для профессионально-образовательного - освоение согласованных результатов и переход между уровнями; для практического - качество выполнения профессиональных действий и оценка наставников; для адаптационного - характер затруднений, участие в наставничестве и устойчивость профессиональной позиции; для системы в целом - трудоустройство по профилю, закрепление выпускников и удовлетворенность работодателей.

Ключевым риском является формализация партнерства. Большое число соглашений и мероприятий не свидетельствует об интеграции, если организации не меняют собственные практики. Второй риск связан с доминированием одного участника, когда остальные превращаются в исполнителей его задач. Третий - ресурсная неустойчивость: партнерство, основанное на деятельности отдельных энтузиастов, ослабевает при кадровых изменениях. Четвертый - избыточная унификация, не учитывающая территориальные и кадровые особенности конкретных муниципалитетов. Пятый - расширение мониторинга без ясной связи показателей с управленческими решениями.

Предлагаемый подход позволяет уточнить критерии отличия педагогического кластера от обычного сетевого взаимодействия. К ним относятся: наличие общей долгосрочной кадровой цели; включение нескольких уровней профессионального становления; совместное проектирование содержания и практики; распределенная ответственность за результат; регулярный ресурсный обмен; система наставничества; координационно-аналитический механизм; обратная связь от работодателей к образовательным программам. Отсутствие большинства этих признаков позволяет говорить скорее о партнерской сети, чем о сформированном кластере.

Научная новизна модели состоит в том, что единицей анализа выступает не отдельная организация и не отдельная программа сотрудничества, а переходы между этапами профессионального становления. Это позволяет рассматривать кластер как механизм устранения разрывов: между профессиональной ориентацией и выбором программы, между теоретической и практической подготовкой, между выпуском и адаптацией молодого специалиста. В отличие от линейной образовательной вертикали модель включает обратные

связи: опыт работодателей и молодых педагогов должен влиять на содержание вузовской и колледжной подготовки, а результаты предпрофессионального этапа - на проектирование профориентационных и образовательных программ.

Практическая значимость и ограничения исследования.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования модели как рамки для проектирования региональной системы подготовки педагогических кадров. На уровне органа управления образованием модель может служить основой для определения состава участников, региональных показателей и механизмов координации. Для педагогического вуза - для проектирования сетевых модулей, системы баз практики, подготовки наставников и сопровождения выпускников. Для колледжа - для согласования профессиональных результатов и маршрутов продолжения образования. Для школы и дошкольной образовательной организации - для участия в предпрофессиональной подготовке, практической подготовке студентов и наставничестве молодых специалистов.

Практическое внедрение целесообразно начинать не с расширения числа партнеров, а с диагностики существующих связей и разрывов. На первом этапе определяется кадровая проблема, которую должен решать кластер; на втором - карта участников и ресурсов; на третьем - переходы профессиональной траектории, требующие совместных действий; на четвертом - конкретные механизмы взаимодействия; на пятом - система ограниченного числа показателей. Такой порядок позволяет избежать ситуации, когда организационная оболочка создается раньше содержательной модели.

Ограничением настоящего исследования является его теоретико-модельный характер. Предложенные контуры и показатели требуют эмпирической апробации на материале конкретного региона. В дальнейшем необходимо провести сравнительное исследование образовательных организаций разных муниципальных типов, оценить устойчивость профессиональной мотивации участников психолого-педагогических классов, проследить переходы «школа - колледж/вуз - работодатель» и проанализировать результаты наставнического сопровождения молодых педагогов. Отдельным направлением должна стать оценка ресурсной эффективности кластера: соотношения дополнительных организационных затрат и кадровых результатов.

Заключение.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что региональный педагогический кластер целесообразно рассматривать как механизм интеграции непрерывного педагогического образования, а не как формальное объединение образовательных организаций. Его предметом является профессиональная траектория будущего и молодого педагога, а основным результатом - снижение содержательных и организационных разрывов между этапами профессионального самоопределения, подготовки, практической деятельности и адаптации.

Структурно-функциональная модель включает пять контуров: предпрофессиональный, профессионально-образовательный, практико-ориентированный, адаптационно-наставнический и координационно-аналитический. Их связанность обеспечивается совместным проектированием образовательных результатов, сетевыми форматами, длительной практической подготовкой, наставничеством, обратной связью работодателя и мониторингом профессиональных траекторий.

Устойчивость кластера определяется не количеством участников, а качеством взаимодействия: наличием общей кадровой цели, распределением ответственности, взаимной ресурсной выгодой, готовностью организаций корректировать собственные практики и использовать результаты мониторинга при принятии решений. Перспективность кластерной модели для региональной системы образования связана с возможностью объединить задачи

профессиональной ориентации, подготовки и закрепления педагогических кадров в единой управляемой логике. Дальнейшая проверка модели должна быть направлена на эмпирическую оценку ее результативности и адаптацию механизмов к территориальным и организационным условиям Республики Дагестан.

Список источников:

1. Певзнер М.Н., Петряков П.А., Пермяков А.В., Лебедев Н.А., Ширин А.Г. Кластерный подход к педагогическому образованию в России и Республике Беларусь: общее и особенное // Science for Education Today. 2025. Т. 15, № 2. С. 115-137. DOI: https://doi.org/10.15293/2658-6762.2502.06
2. Игнатьева Е.Ю., Певзнер М.Н., Петряков П.А., Ширин А.Г. Психолого-педагогические классы в системе непрерывного образования: поиск оптимальной модели // Перспективы науки и образования. 2024. № 4 (70). С. 332-349. DOI: https://doi.org/10.32744/pse.2024.4.21
3. Игнатьева Е.Ю., Кукушкина А.Г., Федотова Г.А. Мезофакторы развития регионального педагогического кластера // Перспективы науки и образования. 2024. № 6 (72). С. 36-52. DOI: https://doi.org/10.32744/pse.2024.6.3
4. Пермяков А.В., Петряков П.А., Ширин А.Г., Цывунина А.Д., Певзнер М.Н. Профессионально-личностное становление молодых педагогов как фактор устойчивого развития региона // Science for Education Today. 2024. Т. 14, № 5. С. 158-180. DOI: https://doi.org/10.15293/2658-6762.2405.08
5. Брель Е.Ю., Смышляева Л.Г. Концептуально-технологическое обновление практики психолого-педагогических классов // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. Т. 20, № 3. С. 95-110. DOI: https://doi.org/10.51314/2073-2635-2022-3-95-110
6. Волохова В.И., Белашина Т.В., Бакаева В.В., Макеев А.А. Модель сопровождения психолого-педагогических классов: опыт разработки и реализации // Вестник педагогических инноваций. 2023. № 1 (69). С. 5-14. DOI: https://doi.org/10.15293/1812-9463.2301.01
7. Давыденко В.А., Чебровская С.В. Профессиональное самоопределение обучающихся: компоненты структуры и инструменты сопровождения // Перспективы науки и образования. 2025. № 2 (74). С. 26-40. DOI: https://doi.org/10.32744/pse.2025.2.2
8. Трапицын С.Ю., Граничина О.А., Агапова Е.Н., Жарова М.В. Исследование мотивации педагогов к наставнической деятельности в школах (на примере Санкт-Петербурга) // Психологическая наука и образование. 2024. Т. 29, № 2. С. 96-111. DOI: https://doi.org/10.17759/pse.2024290207
9. Калинюк Ю.В., Матвеев Д.М., Смышляев А.В. Кластерная политика в региональной системе СПО: особенности субъектной включенности педагогов и обучающихся // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2022. Т. 20, № 4. С. 61-79. DOI: https://doi.org/10.55959/MSU2073-2635-2022-20-4-61-79
10. Кондратенко Е.В., Швецова Г.Н. Социальное партнерство как механизм организации деятельности психолого-педагогических классов: общие тенденции и региональный аспект (на примере Республики Марий Эл) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10, №. 11. С. 1739-1747. DOI: https://doi.org/10.30853/ped20250208
11. Andreasen J. K. School-based mentor teachers as boundary-crossers in an initial teacher education partnership // Teaching and Teacher Education. 2023. Vol. 122. Art. 103960. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103960

12. Schnellert L., Kozak D. Inservice teachers' experiences within a university/school district teacher education partnership: Collaborative inquiry, generative tensions, and emergent praxis // Teaching and Teacher Education. 2023. Vol. 136. Art. 104362. DOI: https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104362

13. Logan M., Cutter-Mackenzie-Knowles A., Lynch D., Osborn M. 'They couldn't wait, every day they would say are they coming today?' Stakeholder perceptions of School-University partnership approaches to science teacher education // The Australian Educational Researcher. 2024. Vol. 51. P. 1707-1728. DOI: https://doi.org/10.1007/s13384-023-00660-6

14. Morrissey C., Lee M., Kim E., Halcrow K., Hills E. Exploring the role of school-based clinics in pre-service teachers preparation: A mixed-methods study of a School-University Partnership in Australia // Review of Education. 2024. Vol. 12, No. 3. Art. e70015. P. 1-29. DOI: https://doi.org/10.1002/rev3.70015

15. Truwit M., Ronfeldt M., Bardelli E. Exploring Whether and How Teacher Residencies Offer a Different Kind of Preparation // AERA Open. 2024. Vol. 10. P. 1-21. DOI: https://doi.org/10.1177/23328584241231937

16. Mein E., Ocaña P., Gonzalez M. Building a High-Quality Rural Teacher Pipeline through a Partnership-Based Residency and Induction Model // Theory & Practice in Rural Education. 2024. Vol. 14, No. 2. P. 1-20. DOI: https://doi.org/10.3776/tpre.2024.v14n2p1-20

17. Baker K. M., Stickney K. W., Sachs D. D. STEM Cooperating Teachers' Professional Growth: The Positive Impacts of a Year-Long Clinical Residency Collaboration // Education Sciences. 2024. Vol. 14, No. 8. Art. 899. DOI: https://doi.org/10.3390/educsci14080899

18. Madrid Miranda R., Glas K., Chapman C. Building agency in school-university partnerships: lessons from collaborative research during the pandemic // Journal of Educational Administration. 2024. Vol. 62, No. 6. P. 609-622. DOI: https://doi.org/10.1108/JEA-11-2023-0281

19. Mazzye D.L., Gujarati J. Toward teacher residency program implementation: navigating the complexities // PDS Partners: Bridging Research to Practice. 2024. Vol. 19, No. 1. P. 34-49. DOI: https://doi.org/10.1108/PDSP-09-2023-0033

References:

1. Pevzner, M. N., Petryakov, P. A., Permyakov, A. V., Lebedev, N. A., & Shirin, A. G. (2025). Cluster approach to teacher education in Russia and the Republic of Belarus: Similarities and differences. *Science for Education Today*, *15*(2), 115-137. (In Russian). https://doi.org/10.15293/2658-6762.2502.06

2. Ignatieva, E. Yu., Pevzner, M. N., Petryakov, P. A., & Shirin, A. G. (2024). Psychological and pedagogical classes in the system of continuous education: Search for the optimal model. *Perspectives of Science and Education*, *4*(70), 332-349. (In Russian). https://doi.org/10.32744/pse.2024.4.21

3. Ignatieva, E. Yu., Kukushkina, A. G., & Fedotova, G. A. (2024). Mesofactors of regional pedagogical cluster development. *Perspectives of Science and Education, 6*(72), 36-52. (In Russian). https://doi.org/10.32744/pse.2024.6.3

4. Permyakov, A. V., Petryakov, P. A., Shirin, A. G., Tsyvunina, A. D., & Pevzner, M. N. (2024). Professional and personal development of young teachers as a factor in sustainable regional development. *Science for Education Today*, *14*(5), 158-180. (In Russian). https://doi.org/10.15293/2658-6762.2405.08

5. Brel, E. Yu., & Smyshlyaeva, L. G. (2022). Conceptual and technological renewal of psychological and pedagogical classes practice. *Lomonosov Pedagogical Education Journal, 20*(3), 95-110. (In Russian). https://doi.org/10.51314/2073-2635-2022-3-95-110

6. Volokhova, V. I., Belashina, T. V., Bakaeva, V. V., & Makeev, A. A. (2023). Support model for psychological and pedagogical classes: Experience in development and implementation. *Journal of Pedagogical Innovations, 1*(69), 5-14. (In Russian). https://doi.org/10.15293/1812-9463.2301.01

7. Davydenko, V. A., & Chebrovskaya, S. V. (2025). Professional self-determination of students: Structural components and support tools. *Perspectives of Science and Education, 2*(74), 26-40. (In Russian). https://doi.org/10.32744/pse.2025.2.2

8. Trapitsyn, S. Yu., Granichina, O. A., Agapova, E. N., & Zharova, M. V. (2024). Study of teachers' motivation for mentoring activities in schools: The case of St. Petersburg. Psychological Science and Education, 29(2), 96-111. https://doi.org/10.17759/pse.2024290207 (In Russian).

9. Kalinyuk, Yu. V., Matveev, D. M., & Smyshlyaev, A. V. (2022). Cluster policy in the regional vocational education system: Features of teachers' and students' involvement. Lomonosov Pedagogical Education Journal, 20(4), 61-79. (In Russian). https://doi.org/10.55959/MSU2073-2635-2022-20-4-61-79

10. Kondratenko, E. V., & Shvetsova, G. N. (2025). Social partnership as a mechanism for organizing psychological and pedagogical classes: General trends and regional aspect (the case of the Republic of Mari El). Pedagogy. Theory & Practice, 10(11), (In Russian). 1739-1747. https://doi.org/10.30853/ped20250208

11. Andreasen, J. K. (2023). School-based mentor teachers as boundary-crossers in an initial teacher education partnership. *Teaching and Teacher Education, 122,* 103960. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103960

12. Schnellert, L., & Kozak, D. (2023). Inservice teachers' experiences within a university/school district teacher education partnership: Collaborative inquiry, generative tensions, and emergent praxis. *Teaching and Teacher Education, 136,* 104362. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104362

13. Logan, M., Cutter-Mackenzie-Knowles, A., Lynch, D., & Osborn, M. (2024). 'They couldn't wait, every day they would say are they coming today?' Stakeholder perceptions of School-University partnership approaches to science teacher education. *The Australian Educational Researcher, 51*, 1707-1728. https://doi.org/10.1007/s13384-023-00660-6

14. Morrissey, C., Lee, M., Kim, E., Halcrow, K., & Hills, E. (2024). Exploring the role of school-based clinics in pre-service teachers preparation: A mixed-methods study of a School-University Partnership in Australia. *Review of Education, 12*(3), e70015. https://doi.org/10.1002/rev3.70015

15. Truwit, M., Ronfeldt, M., & Bardelli, E. (2024). Exploring whether and how teacher residencies offer a different kind of preparation. *AERA Open, 10,* 1-21. https://doi.org/10.1177/23328584241231937

16. Mein, E., Ocaña, P., & Gonzalez, M. (2024). Building a high-quality rural teacher pipeline through a partnership-based residency and induction model. *Theory & Practice in Rural Education, 14*(2), 1-20. https://doi.org/10.3776/tpre.2024.v14n2p1-20

17. Baker, K. M., Stickney, K. W., & Sachs, D. D. (2024). STEM cooperating teachers' professional growth: The positive impacts of a year-long clinical residency collaboration. *Education Sciences, 14*(8), 899. https://doi.org/10.3390/educsci14080899

18. Madrid Miranda, R., Glas, K., & Chapman, C. (2024). Building agency in school-university partnerships: Lessons from collaborative research during the pandemic. *Journal of Educational Administration, 62*(6), 609-622. https://doi.org/10.1108/JEA-11-2023-0281

19. Mazzye, D. L., & Gujarati, J. (2024). Toward teacher residency program implementation: Navigating the complexities. *PDS Partners: Bridging Research to Practice, 19*(1), 34-49. https://doi.org/10.1108/PDSP-09-2023-0033

Submitted: 10 September 2026 Accepted: 11 October 2026 Published: 11 October 2026