

ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS

УДК 37.014.543:371.124:811.111
DOI 10.52575/2712-7451-2026-45-1-127-139
EDN QQMFDX

Модель адаптации индийского опыта подготовки учителей английского языка в российской системе образования

Беловецкая Л.Э.

Северодонецкий технологический институт (филиал) ЛГУ им. В. Даля
293401, Луганская Народная Республика, г. Северодонецк, пр-кт Советский, д. 59а
linabelovetskaia@yandex.ru

Аннотация. Современная модернизация педагогического образования в России актуализирует поиск эффективных моделей подготовки учителей, в том числе через анализ опыта стран БРИКС, успешно решающих задачи масштабирования образовательных инициатив в условиях значительного разнообразия. Целью исследования является теоретическое обоснование и разработка рекомендаций по адаптации индийского опыта для модернизации российской системы подготовки учителей английского языка. В результате исследования выявлены конкурентные преимущества каждой системы: российская модель демонстрирует системность, фундаментальность и стабильность, а индийская – гибкость, вариативность, усиленный практический компонент, а также независимую аттестацию учителей (ТЕТ/СТЕТ) и многоуровневую систему карьерного роста (NPST). Научная новизна заключается в разработке концептуальной модели адаптации ключевых элементов индийской системы профессиональной подготовки учителей английского языка. Обоснованы системные риски прямого заимствования, связанные с различиями в парадигмах управления и культурно-историческом контексте. Результаты исследования могут быть использованы при проектировании программ модернизации педагогического образования.

Ключевые слова: подготовка учителей английского языка, сравнительная педагогика, Российская Федерация, Индия, ТЕТ, СТЕТ, NPST, БРИКС

Для цитирования: Беловецкая Л.Э. 2026. Модель адаптации индийского опыта подготовки учителей английского языка в российской системе образования. *Вопросы журналистики, педагогики, языкознания*, 45(1): 127–139. DOI 10.52575/2712-7451-2026-45-1-127-139 EDN QQMFDX

A Model for Adapting the Indian Experience of English Language Teacher Training in the Russian Educational System

Lina E. Belovetskaia

Severodonetsk Technological Institute (branch) of Vladimir Dahl Lugansk State University
59a Sovetsky Ave., Severodonetsk 293401, Lugansk People's Republic, Russian Federation
linabelovetskaia@yandex.ru

Abstract. The current modernization of teacher education in Russia highlights the need to find effective teacher training models, including through analyzing the experience of BRICS countries, which successfully scale educational initiatives amid significant diversity. The aim of the article is to provide a theoretical substantiation and develop recommendations for adapting the Indian experience to modernize



the Russian system of English language teacher training. The results of the study identify the competitive advantages of each system: the Russian model demonstrates systematicity, fundamental rigor, and stability, while the Indian one offers flexibility, variability, an enhanced practical component, as well as independent teacher certification (TET/CTET) and a multi-level career progression system (NPST). The scientific novelty lies in the development of a conceptual model for adapting key elements of the Indian system of professional English language teacher training. The study substantiates the systemic risks of direct borrowing, associated with differences in governance paradigms and cultural-historical context. The findings can be used in the design of programs for the modernization of pedagogical education.

Keywords: teacher education, English language teacher training, comparative pedagogy, Russian Federation, India, TET, CTET, NPST, BRICS

For citation: Belovetskaia L.E. 2026. A Model for Adapting the Indian Experience of English Language Teacher Training in the Russian Educational System. *Issues in Journalism, Education, Linguistics*, 45(1): 127–139 (in Russian). DOI 10.52575/2712-7451-2026-45-1-127-139 EDN QQMFDX

Введение

Современный этап модернизации российского педагогического образования характеризуется поиском новых моделей и механизмов, способных повысить качество подготовки учителей и ответить на вызовы глобальной образовательной повестки. В условиях усиления фокуса на новом образовательном суверенитете России [О некоторых..., 2023] особую актуальность приобретает анализ не только англо- и евроцентричных систем образования, но и опыта стран БРИКС, которые демонстрируют успешные практики в масштабировании образовательных инициатив в условиях значительного социально-культурного и экономического разнообразия [Губина, 2023; Шилова, 2024].

В Российской Федерации с 2023 года начался процесс модернизации системы аттестации педагогических работников. Новый Порядок проведения аттестации [Об утверждении Порядка..., 2023]. В рамках реализации нового порядка проведения аттестации с 2023 года в ряде регионов стартовала пилотная апробация Единых федеральных оценочных материалов (ЕФОМ). Полноценное внедрение ЕФОМ в штатный режим запланировано на период действия указанного документа в соответствии с дорожными картами Министерства просвещения РФ. Это открывает перспективы для содержательного обогащения формирующейся российской модели аттестации учителей за счёт адаптации лучших зарубежных практик.

Актуальность данного направления подтверждается выводом современных исследователей о том, что в российской системе существует объективный разрыв между требованиями к учителю и содержанием его подготовки. Как справедливо отмечает В.А. Гончарова, «проведенный анализ позволяет выявить факт опережения требований образовательно-педагогической системы в предметной области «Иностранный язык» относительно официально декларируемых целей и содержания профессионально-педагогической подготовки современных учителей английского языка» [Гончарова, 2023, с. 76]. В этом контексте внимание исследователей привлекает индийская система подготовки педагогических кадров: появился ряд работ, посвящённых анализу школьных учебных программ по английскому языку [Хмызов, 2025а; 2025б; 2025в]. Эти исследования показывают, что индийская система вырабатывает механизмы адаптации содержания образования к лингвистическому и культурному разнообразию страны. Кроме того, индийская модель представляет интерес благодаря сочетанию централизованных реформ (NEP 2020, NPST) и гибкости на местах, что позволяет ей решать проблему неравенства между штатами и типами учебных заведений [Jamal, Lal, 2021]. Хотя эффективность массовой подготовки

учителей в Индии остаётся дискуссионной [Suar et al., 2025], «в Индии успешно функционируют несколько университетов, предоставляющих качественное образование, которое является конкурентоспособным во всем мире» [Аксютенкова, 2023, с. 22].

Обращение к индийскому опыту обусловлено и наличием в индийской системе институтов, которые отсутствуют или находятся в стадии становления в России. В частности, Индия обладает многолетней практикой проведения независимого квалификационного экзамена для учителей (TET/CTET), а также реализует Национальную структуру профессиональных стандартов для учителей (NPST), включающую многоуровневую систему карьерного роста и чёткие дескрипторы компетенций [National Professional Standards..., 2021]. Эти механизмы представляют интерес для России, где с 2023 года вводятся новые квалификационные категории («педагог-методист», «педагог-наставник») и апробируются Единые федеральные оценочные материалы (ЕФОМ) [Об утверждении Порядка..., 2023]. При этом речь не идет о том, чтобы «копировать» индийскую систему – целесообразно выявить её ключевые элементы, которые могут быть адаптированы для решения сходных задач в российском контексте.

Вместе с тем сфера образовательного сотрудничества и сравнительного анализа систем подготовки учителей в России и Индии остаётся на периферии научного анализа.

Таким образом, до настоящего времени отсутствует комплексное исследование, которое выявляло бы потенциал адаптации ключевых индийских образовательных практик (TET/CTET, NPST) к российской системе педагогического образования.

Целью исследования является теоретическое обоснование и разработка научно-методических рекомендаций по селективной адаптации ключевых элементов индийской системы подготовки учителей английского языка для модернизации российского педагогического образования.

Для достижения поставленной цели в работе решается ряд взаимосвязанных задач:

1. Проведение сравнительного анализа структурно-содержательных моделей педагогического образования в России и Индии с акцентом на выявление дефицитов российской системы и конкурентных преимуществ индийской.

2. Анализ инновационного потенциала индийских институтов – независимой аттестации учителей (TET/CTET) и многоуровневой системы карьерного роста (NPST) – для создания в России объективных механизмов оценки выпускников и гибких траекторий профессионального развития.

3. Выявление системных рисков и барьеров, связанных с прямым заимствованием индийского опыта в российский контекст, с учетом различий в парадигмах управления и культурно-исторических особенностях.

4. Разработка концептуальной модели адаптации элементов индийской системы, включая внедрение независимого экзамена, национальной системы роста учителей.

5. Определение перспектив международного академического сотрудничества с университетами Индии и стран БРИКС как стратегического направления для обмена лучшими практиками и разработки сопоставимых механизмов признания квалификаций.

Материалы и методы исследования

Методологическую основу исследования составил системный подход, позволивший рассмотреть российскую и индийскую системы подготовки учителей как целостные образовательные системы. В рамках системного подхода применялся компаративный анализ для выявления общих тенденций и фундаментальных различий двух моделей по заранее определенным критериям: структура программ, баланс компонентов, механизмы аттестации и карьерного роста.



Метод теоретического моделирования был применен на заключительном этапе исследования для синтеза полученных данных и разработки концептуальной модели адаптации индийского опыта.

Данный метод включал следующие процедуры:

- 1) определение элементов индийской системы, подлежащих адаптации (ТЕТ/СТЕТ, NPST);
- 2) определение совместимости этих элементов с российской образовательной парадигмой;
- 3) проектирование архитектуры модели, включающей целевые блоки и механизмы реализации;
- 4) разработку содержательного наполнения каждого блока модели.

Эмпирическую базу исследования составили стратегические программы и нормативно-правовые документы обеих стран: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Федеральный закон..., 2012]; Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» [Об утверждении ..., 2018]; Профессиональный стандарт «Педагог» [Об утверждении ..., 2013]; Указ Президента РФ № 343 «О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования» [О некоторых ..., 2023]; Приказ Минпросвещения РФ от 24.03.2023 № 196 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников...» [Об утверждении Порядка..., 2023]; National Education Policy (NEP) 2020 [National Education ..., 2020]; нормативные акты National Council for Teacher Education (NCTE) [National Council ..., 2025] и University Grants Commission (UGC) [University Grants ..., 2025]. Кроме того, были проанализированы документы, регламентирующие проведение независимой аттестации учителей в Индии: Teacher Eligibility Test (TET) –Квалификационный тест для учителей [Teacher Eligibility..., 2021]; Central Teacher Eligibility Test (CTET) – Центральный квалификационный тест для учителей [Central Teacher..., 2023].

Результаты исследования

Сравнительный анализ моделей подготовки учителей в России и Индии (см. таблицу) показал, что каждая из моделей имеет как сильные, так и слабые стороны. Российская модель при всех своих преимуществах, таких как системность и фундаментальность, сталкивается с проблемой реализации единых стандартов в условиях значительного регионального неравенства в ресурсном и кадровом обеспечении. Это создает противоречие между декларируемым единством образовательного пространства и реальным разрывом в качестве подготовки между ведущими и периферийными вузами. Индийская модель, в свою очередь, демонстрирует преимущества в гибкости и вариативности образовательных программ и траекторий подготовки учителей, однако эти преимущества существуют на фоне глубоких внутренних проблем.

Так, многочисленные исследования указывают на критически низкий уровень подготовки в массовых педагогических колледжах Индии. Как отмечают Suar et al., будущие учителя английского языка демонстрируют крайне низкие результаты по итогам обучения, сталкиваясь с такими проблемами, как чрезмерная зависимость от устаревших методов, слабая интеграция ИКТ и недостаточная квалификация преподавателей [Suar et al., 2025, p. 24]. Это ставит вопрос о качестве массовой педагогической подготовки как необходимой основе для реализации вариативности образовательных траекторий. Амбициозные реформы NEP-2020, направленные на консолидацию и модернизацию разрозненной системы подготовки кадров [Bhat, 2024], сталкиваются с вызовами масштаба и разнообразия индийского образовательного пространства, бюрократии и социального расслоения.

Сильные стороны моделей подготовки учителей английского языка в России и Индии
 Strengths of English Language Teacher Training Models in Russia and India

Критерий сравнения	Российская модель	Индийская модель	РФ может заимствовать
1. Структурная модель и управление	Единое образовательное пространство. Централизованная, стандартизированная 5-летняя интегрированная модель обеспечивает единое нормативное ядро и предсказуемость содержания подготовки по всей стране	Гибкость и вариативность. Сосуществование моделей («3+2» 4 года ИТЕР) позволяет учитывать разные потребности абитуриентов и вузов, быстро тестировать и внедрять инновации (как в случае с NEP-2020)	использование элементов гибкости индийской модели для создания индивидуальных образовательных траекторий в рамках требований ФГОС
2. Содержательный баланс	Фундаментальность и сбалансированность. Жесткие требования ФГОС гарантируют глубокую филологическую подготовку и обязательный объем психолого-педагогических знаний, формируя универсального специалиста	Практико-ориентированность педагогического компонента. Программы В.Еd./ИТЕР в лучших вузах сфокусированы на формировании конкретных навыков преподавания	акцент на прикладные методики и навыки в рамках педагогических дисциплин, усиление связи теории с практикой на уровне содержания курсов
3. Практический компонент	Системная регламентация. Объем и время практики четко прописаны в ФГОС	Глубокая интеграция и рефлексивность в лучших практиках. Практика часто включает систему наставничества, проектные задания и ведение дневников, способствует более осмысленному формированию профессиональных умений	опыт организации интенсивной, рефлексивной и менторской практики, выходя за рамки формального выполнения нормативов
4. Аттестация и контроль качества выпускников	Доверие к вузу. Диплом государственного образца является подтверждением квалификации, упрощает трудоустройство и основано на доверии к системе государственной аккредитации	Объективный национальный стандарт качества. Независимый экзамен ТЕТ/СТЕТ служит внешним и объективным фильтром, выравнивающим требования к выпускникам всех вузов и стимулирующим их к постоянному развитию	Введение дополнительного, независимого от выпускающего вуза, профессионального экзамена (по образцу ТЕТ) как механизма объективной проверки компетенций и стимула для повышения качества подготовки



Обсуждение результатов

Представленные критерии сравнения в индийской модели подготовки учителей английского языка отражают переходное состояние индийской системы в контексте реформ NEP-2020. Это означает, что такие характеристики, как гибкость и практико-ориентированность, динамично развиваются под влиянием новых образовательных стандартов. Показательным примером служат изменения в учебных планах ведущих индийских университетов. Так, EFLU (The English and Foreign Languages University) традиционно включает педагогические элементы в структуру филологического образования. В свою очередь, новые интегрированные программы бакалавриата, например, в Университете Калькутты [University of Calcutta..., 2024], демонстрируют целенаправленное внедрение практико-ориентированных и педагогических компонентов в содержание филологической подготовки. В частности, программа Калькутты теперь содержит курсы по выбору (Skill Enhancement Courses), такие как Academic Writing and Composition, Creative Writing, Media and Communication Skills, а также обязательную летнюю стажировку (Internship/Apprenticeship). Эти элементы способствуют формированию прикладных навыков, востребованных, в том числе, в педагогической деятельности [University of Calcutta..., 2024]. Это свидетельствует о том, что преимущества индийской модели подготовки учителей английского языка (см. таблицу) – гибкость и практико-ориентированность – являются не статичной характеристикой, а активным вектором развития, реализуемым через обновление учебных планов в ведущих университетах.

Проведенный сравнительный анализ позволяет утверждать, что мы имеем дело с двумя принципиально разными образовательными парадигмами, сильные стороны которых являются следствием их целевых установок и контекста. Российская модель педагогического образования представляет собой структурированную систему, ориентированную на подготовку специалиста для общеобразовательной школы. Ее преимущества – глубина и системность психолого-педагогической и методической подготовки, а также формирование устойчивой профессиональной идентичности учителя через мощный, интегрированный блок практик.

Напротив, индийские программы BA English, особенно в интерпретации EFLU [The English and Foreign Languages University (EFLU) Handbook, 2024], олицетворяют модель гибкого, широкого гуманитарного образования, где педагогика является лишь одной из многих возможных карьерных траекторий. Эта гибкость является ответом на колоссальное лингвистическое и социокультурное разнообразие страны, а также на статус английского языка как языка администрации и социального лифта. Именно это позволяет индийской модели образования реагировать на различные требования рынка труда, готовя выпускников, способных применять филологические знания в самых разных контекстах – от цифровых медиа до исследовательской деятельности. Однако преимущества индийской системы, такие как гибкость и практико-ориентированность, существенно нивелируются ее глубокими системными проблемами [Suar et al., 2025; Bhat, 2024].

Таким образом, индийская модель представляет собой сложный и неоднородный феномен. С одной стороны, она демонстрирует отдельные передовые институты и принципы (гибкость, вариативность, независимая аттестация), а с другой – сталкивается с глубокими системными вызовами, приводящими к критически низкому уровню подготовки.

Следовательно, для России представляет интерес селективная адаптация ключевых институтов индийской системы (TET/CTET, NPST), которые могут быть встроены в более стабильную и системную российскую среду для компенсации её собственных дефицитов.

Концептуальная модель адаптации элементов индийской системы профессиональной подготовки учителей в России

На основе проведённого компаративного анализа и с применением метода теоретического моделирования была разработана концептуальная модель селективной адаптации ключевых институтов индийской системы подготовки учителей (независимой аттестации TET/CTET и национальной системы карьерного роста NPST).

Модель включает следующие ключевые блоки:

1. Адаптация принципов независимой аттестации (TET/CTET) в систему ЕФОМ.

Предлагается усилить стандарт компетенций, унифицировать и масштабировать ЕФОМ, интегрировать его с системой карьерного роста и усилить педагогическую составляющую оценки.

2. Внедрение гибких образовательных траекторий.

Рекомендуется законодательно закрепить в структуре ФГОС вариативную часть (15–20 %) для модулей по выбору студентов («Цифровая педагогика», «Преподавание в поликультурной среде»), а также интегрировать краткосрочные интенсивные практики в нешкольных профессиональных контекстах.

3. Развитие национальной системы учительского роста (НСУР) по образцу NPST.

Ключевыми элементами для адаптации являются: четырёхуровневая система карьерного роста с чёткими дескрипторами компетенций, детализированные «карты компетенций» и процессуальная модель оценки, основанная на сборе доказательств мастерства.

В качестве альтернативы многосоставной модели ЕФОМ может быть рассмотрен опыт Индии, где используется стандартизированное письменное тестирование (TET/CTET). Данный подход предлагает следующие решения проблем, выявленных в ходе пилотной апробации ЕФОМ: избыточной ресурсоёмкости видеозаписи урока, сложности объективной оценки «постановочных» занятий, а также высокой нагрузки на педагогов и аттестационные комиссии.

Вместо ресурсоёмкого видеурока целесообразно ввести углублённое тестирование психолого-педагогических и методических компетенций через расширенный раздел, аналогичный индийскому блоку Child Development and Pedagogy (в российской версии – «Возрастная психология и педагогика»). Это позволит оценить реальные знания учителя, а не его способности к «постановочной» демонстрации. Для снижения нагрузки на педагогов и аттестационную систему в целом следует объединить предметный, методический и психолого-педагогический блоки в единый стандартизированный экзамен по образцу CTET. Дифференциация оценки может быть достигнута через внедрение двухуровневой системы сертификации: базовый уровень – для учителей начальной школы; продвинутый уровень – для преподавателей средней и старшей школы.

Ключевым условием объективности является централизация процедуры проведения экзамена в специальных центрах тестирования по аналогии с ЕГЭ.

Таким образом, предлагается не отказ от независимой оценки, а оптимизация её формы через переход к строгой, прозрачной и содержательно-насыщенной письменной модели, апробированной в условиях, схожих с российскими по масштабу и разнообразию. Таким образом, предлагаемая модель, синтезирующая наиболее эффективные элементы индийской системы (масштабируемость и стандартизация) и глубину российской научно-методической школы (профессиограмма) [Бердичевский и др., 2021], может стать основой для построения в России эффективной системы обеспечения качества педагогических кадров.

Перспективным направлением модернизации отечественной системы образования представляется адаптация принципа горизонтального карьерного роста, успешно



реализуемого в Индии в рамках Национальной структуры профессиональных стандартов для учителей (NPST) [National Professional..., 2021]. Ключевой особенностью данной модели является создание альтернативных траекторий профессионального развития, не связанных с переходом на административные должности, что позволит удерживать в школах высококвалифицированных педагогов-практиков. NPST представляет собой четырехуровневую систему карьерного роста, утвержденную в рамках Национальной политики в области образования (NEP) 2020. Каждый из четырех уровней – «Молодой специалист» (Level 1), «Опытный учитель» (Level 2), «Учитель высшей квалификации» (Level 3) и «Учитель лидер» (Level 4) – имеет строгие дескрипторы компетенций и требования к минимальному стажу (например, для перехода на уровень 2 требуется не менее 5 лет опыта). [National Professional..., 2021; Беловецкая, 2025б, с. 5]. Критерии оценки включают педагогическое мастерство, лидерство в методической работе, наставничество, исследовательскую деятельность и вклад в развитие школы. Переход на следующий уровень сопровождается существенным повышением заработной платы, что создает прямую материальную мотивацию для горизонтального роста.

На текущий момент в России уже сделан важный шаг в направлении горизонтального роста: с 2023 года официально введены квалификационные категории «педагог-методист» и «педагог-наставник». Однако их внедрение сталкивается с рядом вызовов, таких как размытость критериев присвоения квалификации, отсутствие единой системы профессиональных траекторий и наличие рисков формального подхода, когда новые роли сводятся к выполнению разрозненных функций без целостного видения карьерного роста [Об утверждении Порядка..., 2023].

Опыт Индии в рамках Национального стандарта профессиональной компетенции учителей (NPST) демонстрирует, как можно выстроить целостную, прозрачную и мотивирующую систему.

Предлагаем для адаптации в российской системе подготовки учителей английского языка следующие ключевые элементы:

1. Четырехуровневую систему карьерного роста (начинающий → опытный → эксперт → учитель-лидер) с четкими и измеримыми дескрипторами компетенций для каждого уровня.
2. Детализированные «карты компетенций», охватывающие не только методическую работу и наставничество (как в текущих российских критериях), но и профессиональные ценности, предметные знания, педагогическую практику и непрерывное профессиональное обучение.
3. Процессуальную модель оценки, основанную на сборе доказательств мастерства (портфолио, отзывы наставников, результаты учащихся) и регулярной профессиональной рефлексии, а не на разовой аттестационной процедуре.

Таким образом, стратегическая задача заключается не в простой имплементации нового элемента, а в том, чтобы использовать NPST как содержательный образец для системной доработки и глубинной проработки отечественной модели. Это позволит перейти от системы разрозненных квалификаций к созданию единой системы профессионального роста учителя, где уровень квалификации, сложность педагогических задач и уровень оплаты труда находятся в прямой и прозрачной взаимосвязи.

Крайне важным представляется и пример Индии в развитии механизмов кооперации между академическим сообществом и государством. В этой связи показательна оценка Л. Р. Радченко, которая отмечает, что «для Российской Федерации и ее системы высшего профессионального образования чрезвычайно важным является опыт Индии в вопросах взаимодействия правительства и ученых страны в решении проблем модернизации высшего профессионального образования» [Радченко, 2020, с. 338].

Синтез системных преимуществ российской модели и гибкости индийского подхода открывает перспективы для модернизации системы обеспечения качества педагогических кадров в России. Вместе с тем заимствование индийского опыта требует взвешенного

подхода. Его применение ограничено рядом специфических особенностей и рисков, присущих индийской системе подготовки учителей иностранных языков [Беловецкая, 2025а, с. 178].

1. Управленческо-административные риски:

1) конфликт парадигм управления. Индийская система, особенно в рамках реформ NEP-2020, тяготеет к децентрализации, гибкости и вариативности. Российская система образования исторически основана на централизованном, иерархическом управлении и единых образовательных стандартах (ФГОС). Попытка внедрения гибких, вариативных моделей может войти в противоречие с действующими нормативами, регламентирующими содержание и структуру программ, что потребует масштабной перестройки всей системы лицензирования и аккредитации;

2) риск бюрократизации и формализации. При внедрении такого комплексного инструмента, как независимый экзамен (аналог ТЕТ), возникает угроза создания еще одного громоздкого бюрократического аппарата по его проведению и сертификации, что увеличит нагрузку на педагогов и вузы без существенного повышения качества;

3) проблема координации между ведомствами. Успешное функционирование системы, аналогичной NPST, требует тесной координации между Министерством просвещения (отвечающим за школьное образование и карьерный рост учителей), Министерством науки и высшего образования (отвечающим за подготовку кадров) и региональными органами власти. Отсутствие четких механизмов такого взаимодействия может привести к рассогласованности требований к выпускникам педвузов и учителям в школах.

2. Культурно-исторические и социокультурные барьеры:

1) различный статус английского языка. В Индии английский язык является языком администрации, высшего образования и социального лифта, что создает мощную естественную мотивацию для его изучения и преподавания. В России английский остается иностранным языком, и его восприятие как практического навыка, а не как необходимости жизнеустройства, формирует иную мотивационную среду как для учащихся, так и для педагогов. Это может снизить эффективность механизмов, успешных в индийском контексте;

2) традиции педагогического образования. Российская система с ее глубокой теоретической и психолого-педагогической подготовкой формирует особую профессиональную идентичность учителя-предметника. Резкий поворот в сторону узкопрактических навыков (по образцу некоторых индийских программ) может быть воспринят академическим сообществом как угроза фундаментальности образования и привести к сопротивлению инновациям;

3) социальный статус учителя. Несмотря на меры поддержки, социальный статус и уровень оплаты труда учителя в России остаются на недостаточном уровне. Внедрение многоуровневой системы карьерного роста (NPST) без гарантированного значительного финансового стимулирования на каждом уровне может не привести к желаемому результату, так как не будет сопровождаться материальным стимулом для профессионального развития.

3. Экономические и инфраструктурные барьеры:

1) финансовая затратность. Создание и поддержание общенациональной системы независимой аттестации, аналогичной ТЕТ/СТЕТ, включающих разработку, проведение экзаменов в компьютерной форме по всей стране и обеспечение безопасности, требует значительных и постоянных финансовых вложений;

2) неравенство регионов. Российская система образования характеризуется значительным разрывом между возможностями столичных/крупных городов и сельских/отдаленных регионов. Данный вызов является общим для крупных федеративных государств, в том числе Индии, борющейся с неравенством образовательных результатов



между разными штатами и типами учебных заведений. Внедрение единого жесткого стандарта экзамена без учета этого неравенства может привести к тому, что выпускники педвузов из регионов окажутся в заведомо невыгодном положении, а значит, к усугублению кадрового дисбаланса;

3) кадровый дефицит. Внедрение системы наставничества и горизонтального роста (по модели NPST) требует наличия в школах достаточного количества высококвалифицированных педагогов-методистов, готовых выполнять эти функции. Их дефицит, особенно в сельской местности, может стать критическим барьером.

Стратегическим направлением, позволяющим минимизировать риски прямого заимствования и обеспечить взаимовыгодный обмен, является развитие международного академического сотрудничества в рамках БРИКС.

Перспективные формы кооперации включают:

1. Разработку и реализацию совместных магистерских программ и программ повышения квалификации по педагогическому образованию, интегрирующих фундаментальность российской подготовки и практико-ориентированность индийских моделей. Это позволит создать когорту специалистов, понимающих особенности обеих систем.

2. Проведение сравнительных исследований и создание совместных научных лабораторий для разработки сопоставимых дескрипторов профессиональных компетенций учителя. Это станет основой для взаимного признания квалификаций и облегчит академическую мобильность.

3. Создание сетевого университета БРИКС по педагогическим наукам как платформы для апробации гибридных образовательных моделей, обмена лучшими практиками и выработки общих принципов обеспечения качества педагогического образования.

Такой подход трансформирует заимствование из одностороннего процесса в диалог, способствуя созданию гибких, интернационально-ориентированных стандартов подготовки учителей.

Заключение

Проведенное исследование позволило в полной мере достичь поставленной цели – теоретически обосновать и разработать научно-методические рекомендации по селективной адаптации опыта Индии для модернизации системы подготовки учителей английского языка в России.

Сравнительный анализ структурно-содержательных моделей подготовки учителей английского языка подтвердил дихотомию двух подходов: преимущество российской модели – в ее системности, фундаментальности и стабильности, индийской модели – в ее гибкости, практико-ориентированности и наличии эффективных институтов независимой аттестации (TET/CTET) и карьерного роста (NPST). Ключевым преимуществом индийского подхода является не столько наличие этих отдельных элементов, сколько их интеграция в целостную цепочку «вуз → TET/CTET → допуск к профессии → NPST», в которой независимая аттестация выступает не финальной точкой, а связующим звеном, интегрирующим подготовку и последующую карьеру. Это открывает перспективу для построения в России более тесно связанной и мотивирующей системы профессионального становления педагога.

Выявление системных рисков и барьеров показало, что прямое заимствование невозможно из-за фундаментальных различий в парадигмах управления, культурно-историческом контексте и экономико-инфраструктурных условиях. Это обуславливает необходимость не механического копирования, а творческой адаптации принципов.

Разработанная концептуальная модель адаптации и конкретные рекомендации, такие как усиление практико-ориентированности, развитие вариативности в рамках ФГОС, обогащение формирующейся системы ЕФОМ за счет стандартизации и привязки к карьерному росту, направлены на компенсацию дефицитов российской системы при

сохранении ее ключевых преимуществ. В качестве стратегического направления определено развитие сотрудничества в сфере образования в рамках БРИКС, что позволит минимизировать риски некритичного заимствования. Развитие совместных образовательных программ и сравнительных исследований позволит трансформировать одностороннее заимствование в диалог, нацеленный на выработку сопоставимых стандартов.

Таким образом, синтез системной глубины российской модели с гибкостью и практической направленностью индийского опыта открывает путь для построения в России более эффективной системы обеспечения качества педагогических кадров. Реализация предложенных рекомендаций требует поэтапного, пилотного внедрения изменений при обязательном учете культурно-исторических особенностей и сложившейся профессиональной идентичности российского учителя английского языка.

Список источников

- О некоторых вопросах совершенствования системы высшего образования. 2023. Указ Президента РФ от 12.05.2023 № 343 (ред. от 22.01.2026). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_446951/?ysclid=mmcdb5dy91602966448 (дата обращения: 15.09.2025).
- Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность. 2023. Приказ Министерства просвещения РФ от 24.03.2023 № 196. Зарегистрировано в Минюсте России 02.06.2023 № 73696. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=449829> (дата обращения: 11.09.2025).
- Об утверждении профессионального стандарта "Педагог" (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель). 2013. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н с изм. от 5 августа 2016 г. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/2ff7a8c72de3994f30496a0ccb1ddafdaddd518/?ysclid=mmcc7biuci993553284 (дата обращения: 05.09.2025).
- Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)". 2018. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 125 (ред. от 27.02.2023). Зарегистрировано в Минюсте России 15.03.2018 № 50358. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_293562/?ysclid=mmccxak9jv635237357 (дата обращения: 18.09.2025)
- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». 2012. Принят Государственной Думой 21.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). Одобрен Советом Федерации 26.12.2012. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 05.09.2025)
- Central Teacher Eligibility Test (CTET). 2023. Government of India. URL: <https://ctet.nic.in/introduction/> (accessed: September 18, 2025)
- Handbook of Undergraduate Programmes 2024-2025. 2024. The English and Foreign Languages University (EFLU). Hyderabad, Shillong, Lucknow, Author. URL: <https://www.efluniversity.ac.in/Handbook%20of%20Undergraduate%20Programmes%202024-2025-Final.pdf> (accessed: September 11, 2025)
- National Council for Teacher Education (NCTE). 2025. Government of India. URL: <https://dse.education.gov.in/en/ncte> (accessed: September 15, 2025)
- National Education Policy, 2020. URL: <https://www.education.gov.in/en/nep/about-nep> (accessed: September 02, 2025)
- National Professional Standards for Teachers. 2023. NPST Guiding Document. URL: <https://ncte.gov.in/Website/PDF/NPST/NPST-Book.pdf> (accessed: September 10, 2025)
- University of Calcutta Four Year Undergraduate Syllabus for English. 2024. URL: <https://www.caluniv.ac.in/ccf-ug/files/English-CSR-54.pdf> (accessed: September 18, 2025)
- University Grants Commission (UGC). 2025. Official Website. URL: <https://www.ugc.ac.uk/index.php?lang=en> (accessed: September 18, 2025)
- Teacher Eligibility Test (TET) under the Right to Education Act. 2021. Government of India. URL: https://www.education.gov.in/sites/upload_files/mhrd/files/upload_document/RTE_TET.pdf (accessed: September 18, 2025)



Список литературы

- Аксютенкова Л.Г. 2023. Высшее образование в Индии: новая национальная политика в области образования. *Проблемы современного педагогического образования*, 80–1: 20–22.
- Беловецкая Л.Э. 2025а. Система профессиональной подготовки учителей иностранных языков в университетах Индии: риски и проблемы функционирования. *Вестник Томского государственного педагогического университета*, 5(241): 175–183. DOI: [10.23951/1609-624X2025-5-175-183](https://doi.org/10.23951/1609-624X2025-5-175-183)
- Беловецкая Л.Э. 2025б. Требования к современному педагогу в Индии в контексте национального профессионального образовательного стандарта. *Непрерывное образование: XXI век*, 13(2). DOI: [10.15393/j5.art.2025.10591](https://doi.org/10.15393/j5.art.2025.10591)
- Бердичевский А.Л., Тарева Е.Г., Языкова Н.В. 2021. Профессиограмма современного учителя иностранного языка. Москва, ФЛИНТА, 48 с.
- Губина М.А. 2023. Реформа школьного образования в Индии 2020 г.: экономические предпосылки и задачи. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Экономика, 31(4): 760–778. <https://doi.org/10.22363/2313-2329-2023-31-4-760-778>
- Гончарова В.А. 2023. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя иностранного языка: соответствуют ли цели ожиданиям? *Рема. Rhema*, 3: 65–79. DOI: [10.31862/2500.2953-2023-3-65-79](https://doi.org/10.31862/2500.2953-2023-3-65-79)
- Радченко Л.Р. 2020. Становление и развитие высшего образования в Индии. Дис. ... докт. пед. наук. Ульяновск, 480 с.
- Шилова Е. С. 2024. Экспорт российского образования в странах БРИКС: тенденции и перспективы в современных условиях. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. Серия: Естественные и медицинские науки, 1: 7–26. DOI: [10.5922/gikbfu-2024-1-1](https://doi.org/10.5922/gikbfu-2024-1-1).
- Хмызов М.В. 2025а. Особенности учебных программ по английскому языку в школах с обучением на родном языке Индии. *Отечественная и зарубежная педагогика*, 1(2(104)): 95–105. DOI: [10.24412/2224-0772-2025-104-95-105](https://doi.org/10.24412/2224-0772-2025-104-95-105)
- Хмызов М.В. 2025б. Педагогические подходы к процессу обучения английскому языку в школах Индии. *Современное педагогическое образование*, 3: 50–55.
- Хмызов М.В. 2025в. Школьные учебные программы по английскому языку в Индии: сущность, тенденции, особенности. *Территория новых возможностей. Вестник Владивостокского государственного университета*, 17(1): 101–110. DOI: [10.29039/2949-1258/2025-1/101-110](https://doi.org/10.29039/2949-1258/2025-1/101-110)
- Bhat I.A. 2024. National Education Policy 2020: A potential revolution in Indian education. *The Academic*, 2(6): 709–724.
- Jamal A., Lal D. 2021. Development of teacher education in India: An elaborative study. *Awadh International Journal of Information Technology and Education*, 10(2): 23–30.
- Kumar A. 2022. Teacher education reforms in post-independence India. *Journal of Indian Education*, 48 (3): 34–50.
- Suar G.B., Behera R.R., Rout R.K., Patra S., Panda P., Sethi P. 2025. English language and pedagogical competency of prospective English teachers: insights and challenges from teacher education institutes in Odisha, India. *Frontiers in Education*, 10. DOI: [10.3389/feduc.2025.1517466](https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1517466)

References

- Aksyutenkova L.G. 2023. Vysshee obrazovanie v Indii: novaya natsional'naya politika v oblasti obrazovaniya [Higher Education in India: New National Policy in the Field of Education]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, 80–1: 20–22.
- Belovetskaia L.E. 2025a. The system of professional training of foreign language teachers in Indian universities: risks and problems of functioning. *Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 5(241): 175–183 (in Russian). DOI: [10.23951/1609-624X2025-5-175-183](https://doi.org/10.23951/1609-624X2025-5-175-183)
- Belovetskaia L.E. 2025b. Requirements for modern teachers in India within the framework of the national professional standard for educators. *Lifelong education: the 21st century*, 13(2) (in Russian). DOI: [10.15393/j5.art.2025.10591](https://doi.org/10.15393/j5.art.2025.10591)
- Berdichevskii A.L., Tareva E.G., Yazykova N.V. 2021. Professiogramma sovremennogo uchitelya inostrannogo yazyka [Professionogram of a modern foreign language teacher]. Moscow, Publ. FLINTA, 48 p.
- Gubina M.A. 2023. Reforma shkol'nogo obrazovaniya v Indii 2020 g.: ekonomicheskie predposylki i zadachi [Indian school education reform 2020: Economic prerequisites and objectives]. *Vestnik*

- Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Ekonomika [RUDN Journal of Economics], 31(4), 760–778. <https://doi.org/10.22363/2313-2329-2023-31-4-760-778>
- Goncharova V. 2023. Professional and pedagogical training of teachers of foreign languages: Do the goals meet the expectations? *Rhema*, 3: 64–79 (in Russian). DOI: [10.31862/2500-2953-2023-3-64-79](https://doi.org/10.31862/2500-2953-2023-3-64-79)
- Radchenko L.R. 2020. Stanovlenie i razvitie vysshego obrazovaniya v Indii [Radchenko L.R. 2020. Formation and development of higher education in India.]. Dis. ... Doct. Pedagog. Sciences. Ulyanovsk, 480 p.
- Hmyzov M.V. 2025a. Features of English language curricula in schools with instruction in the native language of India. *Domestic and Foreign Pedagogy*, 1(2(104)): 95–105 (in Russian). DOI: [10.24412/2224-0772-2025-104-95-105](https://doi.org/10.24412/2224-0772-2025-104-95-105)
- Hmyzov M.V. 2025b. Pedagogicheskie podkhody k processu obucheniya anglijskomu yazyku v shkolakh Indii [Pedagogical approaches to the process of teaching English in Indian schools]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*, 3: 50–55.
- Khmyzov M.V. 2025c. English Language School syllabi in India: essence, features. *The Territory of New Opportunities. The Herald of Vladivostok State University*, 17(1): 101–110. DOI: [10.29039/2949-1258/2025-1/101-110](https://doi.org/10.29039/2949-1258/2025-1/101-110).
- Bhat I.A. 2024. National Education Policy 2020: A potential revolution in Indian education. *The Academic*, 2(6): 709–724.
- Jamal A., Lal D. 2021. Development of teacher education in India: An elaborative study. *Awadh International Journal of Information Technology and Education*, 10(2): 23–30.
- Kumar A. 2022. Teacher education reforms in post-independence India. *Journal of Indian Education*, 48 (3): 34–50.
- Shilova E.S. 2024. Eksport rossiyskogo obrazovaniya v stranakh BRIKS: tendentsii i perspektivy v sovremennykh usloviyakh [Export of Russian education to BRICS countries: Trends and prospects in current circumstances]. *Vestnik Baltiyskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Estestvennye i meditsinskie nauki [Vestnik of Immanuel Kant Baltic Federal University. Series: Natural and Medical Sciences]*, 1: 7–26. <https://doi.org/10.5922/gikbfu-2024-1-1>
- Suar G.B., Behera R.R., Rout R.K., Patra S., Panda P., Sethi P. 2025. English language and pedagogical competency of prospective English teachers: insights and challenges from teacher education institutes in Odisha, India. *Frontiers in Education*, 10. DOI: [10.3389/feduc.2025.1517466](https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1517466)

Конфликт интересов: о потенциальном конфликте интересов не сообщалось.

Conflict of interest: no potential conflict of interest related to this article was reported.

Поступила в редакцию 29.09.2025

Поступила после рецензирования 2.03.2026

Принята к публикации 10.03.2026

Received September 29, 2025

Revised March 2, 2026

Accepted March 10, 2026

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Беловецкая Лина Эдуардовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой социально-гуманитарных наук, Северодонецкий технологический институт (филиал) Луганского государственного университета имени Владимира Даля, г. Северодонецк, Луганская Народная Республика, Россия.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Lina E. Belovetskaia, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social and Humanitarian Sciences, Severodonetsk Technological Institute (branch) of Vladimir Dahl Lugansk State University Severodonetsk, Lugansk People's Republic, Russia.