



ВЛИЯНИЕ ЭПИСТЕМИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ МАГИСТРАНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ НА КАЧЕСТВО ИХ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

© 2026

Васильева Т.В.

Московская академия предпринимательства (г. Москва, Россия)

Аннотация. В условиях современной цифровой трансформации высшего образования для магистрантов психолого-педагогического профиля вопрос качества их самообразовательной деятельности (далее – СОД) приобретает экзистенциальное значение: от него зависит не только их профессиональная состоятельность, но и психологическая безопасность будущих подопечных. Эпистемическая культура (далее – ЭК) – совокупность норм, практик, инструментов и смыслов, через которые формируется и воспроизводится знание в научной и профессионально-образовательной и среде. Для магистрантов психолого-педагогического профиля ЭК во многом определяет качество их самообразовательной деятельности: глубину и обоснованность обучения, способность к критической рефлексии, исследовательскую автономию и трансфер знаний в профессиональную практику. В статье представлен теоретико-методологический анализ сущности ЭК магистрантов, обучающихся по психолого-педагогическим направлениям; исследуется фундаментальная взаимосвязь между уровнем развития ЭК магистрантов и эффективностью их самообразовательной деятельности. На основе системного анализа автор обосновывает, что ЭК выступает не просто фоновым компонентом профессионального сознания, а ключевым предиктором качества академической автономии и метапознания обучающегося в магистратуре. В работе предлагается теоретическая модель, описывающая механизмы трансформации эпистемических (научно-когнитивных) убеждений обучающихся в магистратуре в практические навыки управления познанием и самообразованием. Особое внимание уделено проблемам предметной специфики эпистемологии в психолого-педагогическом контексте, методам формирования рефлексивно-исследовательской культуры и методикам оценки устойчивых изменений в эпистемологических убеждениях магистрантов. Автор констатирует: качество самообразования обучающихся в магистратуре детерминировано не объемом потребляемого контента, а глубиной его критической фильтрации через сито эпистемической осознанности.

Ключевые слова: эпистемическая культура; магистранты; самообразовательная деятельность; психолого-педагогическое образование; саморегуляция; методология исследования.

ON THE INFLUENCE OF THE EPISTEMIC CULTURE OF MASTER'S STUDENTS IN PSYCHOLOGY AND PEDAGOGY ON THE QUALITY OF THEIR SELF-EDUCATIONAL ACTIVITIES

© 2026

Vasilyeva T.V.

Moscow Academy of Entrepreneurship (Moscow, Russia)

Abstract. In the context of the current digital transformation of higher education, the quality of self-educational activity (hereinafter, SEA) has acquired existential significance for master's degree students majoring in psychology and pedagogical fields: it determines not only their professional competence but also the psychological safety of their future students. Epistemic culture (hereinafter, EC) is a set of norms, practices, tools, and meanings through which knowledge is formed and reproduced in the scientific and professional-educational environment. For master's degree students majoring in psychology and pedagogical fields, EC largely determines the quality of their self-educational activity: the depth and validity of learning, the ability to critically reflect, research autonomy, and the transfer of knowledge to professional practice. This article presents a theoretical and methodological analysis of the essence of EC of master's degree students studying in psychological and pedagogical fields; it examines the fundamental relationship between the level of development of EC of master's degree students and the effectiveness of their self-educational activity. Based on a systems analysis, the author substantiates that EC is not simply a background component of professional consciousness, but a key predictor of the quality of academic autonomy and metacognition in master's students. The paper proposes a theoretical model describing the mechanisms by which master's students' epistemic (scientific-cognitive) beliefs are transformed into practical skills for managing their cognition and self-education. Particular attention is paid to the subject-specific nature of epistemology in a psychological and pedagogical context, methods for developing a reflective research culture, and methods for assessing sustainable changes in master's students' epistemological beliefs. The author concludes that the quality of master's students' self-education is determined not by the volume of content consumed, but by the depth of its critical filtration through the sieve of epistemic awareness.

Keywords: epistemic culture; master's students; self-educational activity; psychological and pedagogical education; self-regulation; research methodology.

Введение в проблему

Современная система высшего образования предъявляет к магистрантам психолого-педагогического профиля требование не только овладения объёмом мультидисциплинарных знаний, но и формирования устойчивых способностей к самообразованию: самостоятельному поиску и критическому отбору информации, систематизации и интеграции знаний, планированию профессионального развития.

В эпоху «информационного взрыва» и стремительного устаревания прикладных знаний в области психологии и педагогики, традиционная образовательная парадигма смещается в сторону непрерывного самообразования. Для магистрантов психолого-педагогического профиля самообразование – это не только «накопление новых фактов», но и сложный процесс научно-рефлексивной переработки профессионального опыта и новых полидисциплинарных знаний. Центральным конструктом, определяющим успешность этого процесса, является эпистемическая культура (совокупность представлений субъекта учебной и профессиональной деятельности о природе знания, способах его обоснования и границах применимости) [1; 2]. Эпистемическая культура (далее – ЭК) специалистов, работающих в сфере «человек-человек», имеет специфическую природу, поскольку в социомических профессиях объект познания совпадает с субъектом, что диктует особые требования к верификации и этике знания.

Эпистемическая культура академической и профессионально-образовательной среды (включая ценности по отношению к знанию, методы его продуцирования, практики обоснования, аргументации и доказательства, модели научного взаимодействия и оценочные нормы) задаёт рамки и стимулы для развития способностей, навыков магистрантов в сфере самообразования. Вопрос о том, каким образом и в какой степени составляющие (домены, компоненты) ЭК влияют на качество самообразовательной деятельности магистрантов, остаётся важным как в теоретическом, так и в прикладном измерении.

Цель статьи: теоретически обосновать и методологически описать влияние эпистемической культуры магистрантов на параметры качества их самообразовательной деятельности.

Краткий обзор исследований (литературы)

Современные требования к профессиональной компетентности специалистов психолого-педагогического профиля предъявляют высокие ожидания к их способности к непрерывному самообразованию: критическому осмыслению новых данных, переработке теорий и практик, внедрению инноваций в профессиональную деятельность [3; 4].

В первоначальной трактовке термин «эпистемическая культура (*epistemic cultures*)» описывал культурно-исторически и институционально детерминированные способы производства и верификации знания (*K. Knorr Cetina* [5; 6]). ЭК задаёт «поведенческий ландшафт» для интеллектуальной деятельности, определяет приемлемые методы верификации, формы научного взаимодействия и критерии качества знания (*C. Kruse, A. Silvast* [7]).

Исследования эпистемологических убеждений (*B.K. Hofer, P.R. Pintrich* [8], *D. Kuhn, M. Weinstock* [9], *L. Daniels, L. Alston* [10], *B.K. Hofer, L.D. Bendixen* [11]) показывают, что представления студентов, магистрантов и даже аспирантов о природе знания (его неизменности/изменчивости, структуре доказательств, источниках авторитета и др.) коррелируют с их учебными стратегиями, уровнем развития критического и системного мышления, готовностью к сложным решениям нестандартных задач. Для магистрантов психолого-педагогического профиля это имеет особое значение: «от их эпистемологической зрелости зависит корректность интерпретаций эмпирических данных, адекватность интервенций, этичность и научная обоснованность профессиональных решений» [12, p. 105].

ЭК магистранта (обучающегося по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование») включает в себя три ключевых домена:

а) эпистемологические убеждения (когнитивный фундамент ЭК, включающий представления о структуре знания, стабильности знания (осознание динамической природы психолого-педагогических истин, которые подвергаются пересмотру в ходе социокультурной и научной эволюции), источнике знания (переход от внешней опоры на авторитеты (преподаватели вуза, научные статьи и др.) к внутренней опоре на эмпирическое доказательство, научно-рациональную аргументацию, логический вывод); эпистемологические убеждения педагога-психолога должны характеризоваться отношением к знанию как к динамической системе, а не набору догм) [13–15];

б) методологическая грамотность (способность отличать научное знание от паранаучных концепций, что критически важно для специалистов «помогающих» профессий; для магистранта психолого-педагогического профиля критически важно понимание границ применимости тех или иных методов исследования и обработки эмпирических данных. Методологическая грамотность магистранта как базовая составляющая его ЭК проявляется в способности отличить научную психологию от поп-психологии и паранаучных концепций, захламляющих современное информационное пространство) [16; 17];

в) эпистемическая ответственность (признание важности научной честности; профессионально-этическая установка на проверку достоверности используемых методик; знание в психологии и педагогике никогда не бывает нейтральным; ЭК педагога-психолога включает в себя этическую ответственность за последствия применения знания в профессиональной деятельности [18; 19]. Как отмечает *R. Gabriel*: «Знание без совести есть гибель души, а психолого-педагогическое знание без эпистемической ответственности есть риск деформации личности воспитанника» [20].

Таким образом, развитие ЭК магистранта психолого-педагогического профиля является одним из основных условий формирования его профессионального мышления и мировоззрения. Она является гарантом того, что в психолого-педагогическую практику (профессию) придет специалист, обладающий «интеллектуальным иммунитетом» против упрощенчества и догматизма. Развитие данной культуры требует от университета создания особой эпистемической профессионально-образовательной и научно-исследовательской среды, в кото-

рой поощряется сомнение, аргументированный спор, научный дискурс и поиск метапредметных, причинно-следственных связей.

Под самообразовательной деятельностью понимается совокупность целенаправленных действий обучающегося по поддержанию и развитию собственной профессиональной компетентности вне или в рамках образовательной программы: постановка самообразовательных (познавательных) целей, планирование, поиск и критическая обработка источников, рефлексия и оценка результатов, применение и трансфер знаний в практику [21; 22].

Теории саморегулируемого обучения (*B.J. Zimmerman* [23], О.Л. Осадчук [24]) и концепции самообразования взрослых обучающихся (*M.S. Knowles* [25], *A. Pant* [26]) подчёркивают роль мотивации, метакогниции, познавательных стратегий, саморегуляторных компетенций и образовательной среды в организации эффективного самостоятельного обучения.

В условиях современной цифровой трансформации высшего образования для магистрантов психолого-педагогического профиля вопрос качества их самообразовательной деятельности (СОД) приобретает экзистенциальное значение: от него зависит не только их профессиональная состоятельность, но и психологическая безопасность их будущих подопечных. Качество самообразования интерпретируется как мультиаспектный конструкт, включающий устойчивость мотивации к СОД, глубину познавательной деятельности, автономии обучающегося в постановке целей, выборе методов и оценке результатов, трансфер и применение знаний в профессиональном контексте [22; 26].

Качество СОД – это не статичная характеристика, а динамический показатель эффективности самоорганизующейся системы «личность – знание – профессиональная среда» [27].

Методы (методики)

В исследовании принимали участие обучающиеся 1–2 курса магистратуры направлений «Психолого-педагогическое образование», «Психология» двух вузов; для обеспечения статистической значимости объем выборки составил 96 человек. Была произведена дифференциация выборки магистрантов: а) подгруппа обучающихся сразу после бакалавриата (без опыта профессиональной деятельности по специальности «педагог-психолог»); б) подгруппа магистрантов, имеющих стаж педагогической, психолого-педагогической работы от 2 лет.

Для сбора данных были использованы: а) методы количественной оценки (в частности, «Опросник эпистемических убеждений», позволяющий выявить взгляды на структуру знания (простое/сложное) и источник знания (авторитет/собственный вывод); «Тест критического мышления (Л. Старки)»: оценка способности к логическому выводу и интерпретации данных; и др.); б) методы качественного анализа (метод кейсов: магистрантам предлагается проблемная ситуация с противоречивыми данными, например: «Представлены два исследования об эффективности цифровых учебников. Одно доказывает их пользу, другое – вред. Какое решение об эффективности цифровых учебников вы примете как педагог-психолог?»; индивидуальные беседы и качественные интервью с магистрантами; проектные методики, в частности, метод неоконченных предложений: «Научное знание в педагогике – это...», «Если мнение эксперта противоречит моему опыту, я...», «Объективная истина в психологии – это...» и др.). Также были применены корреляционный анализ, контент-анализ ответов на кейсы и неоконченные предложения, сопоставление эпистемических профилей магистрантов с их академическими успехами, результатами СОД и успехами в различных видах практики.

Исследование опиралось на концепции эпистемической культуры (*epistemic culture*), эпистемических убеждений и эпистемической когниции, а также на теории саморегуляции и самообразования обучающихся в магистратуре.

Результаты исследования и их обсуждение

Детерминация качества самообразования магистрантов психолого-педагогического профиля через призму эпистемической культуры

Сегодня высшая школа в контексте подготовки магистров психолого-педагогического профиля функционирует в условиях постоянной диффузии знаний, междисциплинарных запросов и требований к непрерывному обновлению профессионально-образовательных программ.

В современной академической среде, в педагогике и психологии высшей школы магистрант психолого-педагогического профиля рассматривается как исследователь-практик. В этой связи важно обосновать сущность его эпистемической культуры. Определим ЭК магистранта как интегративное качество личности, детерминирующее способы репрезентации, легитимации и оперирования научным знанием в междисциплинарном поле профессиональной психолого-педагогической деятельности. Это не просто сумма вариативной эрудиции, а специфический «интеллектуальный этос», определяющий, что именно субъект трудовой деятельности считает истинным и на каких основаниях. ЭК – многомерный конструкт, определяющий не только когнитивный и рефлексивно-исследовательский базис будущих профессионалов (педагогов-психологов), но и их способность к производству нового знания в условиях высокой неопределенности социокультурной и образовательной среды.

Магистранты психолого-педагогического профиля сталкиваются с уникальной эпистемологической ситуацией – интересубъективностью. В отличие от естественных наук, в которых исследователь отделен от объекта, психолог и педагог познают «Другого», пропуская знание через призму собственного «Я». В связи с этим, сущность их ЭК характеризуется: а) полипарадигмальностью (способностью одновременно удерживать и сопоставлять различные психологические школы (от бихевиоризма до экзистенциального анализа), не впадая в бессистемную эклектику) [28]; б) герменевтичностью (культурой понимания и интерпретации смыслов, а не просто фиксации реакций); в) критическим рационализмом (готовностью подвергнуть фальсификации собственные педагогические гипотезы в ходе экспериментальной работы).

Для магистранта психолого-педагогического профиля самообразование тесно связано с его профессиональной идентичностью. Если магистрант воспринимает знание как «продукт», он становится пассивным потребителем. Если же знание воспринимается как «инструмент исследования» и развития профессионализма, активизируются высшие уровни когнитивной деятельности.

Специфика психолого-педагогического профиля, влияющая на качество СОД магистрантов, проявляется в следующем: а) теоретико-практическая конвергенция (качество СОД определяется тем, насколько успешно магистрант способен верифицировать абстрактную теорию (например, концепцию интериоризации Л.С. Выготского) в контексте реальной психолого-педагогической практики и др.); б) этический фильтр (самообразование педагога-психолога требует постоянной нравственной экспертизы «поглощаемого» контента); в) рефлексивная инверсия (процесс самообразования сам становится объектом изучения; магистрант изучает то, как он учится, тем самым совершенствуя свою будущую способность учить других).

Качество самообразования в магистратуре нельзя измерить лишь формальными критериями (количеством прочитанных источников или часов в библиотеке), оно раскрывается через интеграцию следующих доменов: а) метакогнитивный домен или функционально-регулятивная сущность СОД (качество СОД определяется способностью магистранта к автодидактике, что включает: адекватное целеполагание (переход от «сдать зачет» к «устранить лауну в профессиональном знании»); способность к селекции релевантных источников в условиях профицита информации; навыки мониторинга собственных когнитивных стратегий и др.); б) аксиологический домен или смысловая сущность (для педагога-психолога качество самообразования неразрывно связано с личностным смыслом; знание становится качественным только тогда, когда оно интериоризируется (присваивается) и трансформируется в личное убеждение); в) операционально-технологический домен (владение современным инструментарием: от работы с базами данных (Scopus, Web of Science) до использования нейросетей как интеллектуальных ассистентов; высокое качество СОД здесь проявляется в технологической лабильности – умении быстро осваивать новые методы познания).

В ходе наших исследований была выявлена корреляция между уровнем развития ЭК, эпистемическим профилем [29] и ключевыми параметрами самообразовательной деятельности обучающегося в магистратуре (табл. 1).

В магистратуре происходит качественный переход от учебной деятельности к научно-исследовательской, в которой уровень развития ЭК выполняет роль навигатора в «цифровом шуме» (табл. 2). Сущность ЭК на высшем (креативно-прогностическом) уровне ее развития заключается в способности магистранта к автопоэзису – самостроительству своего профессионального интеллекта, саморазвитию своего профессионального мировоззрения на основе строгих критериев научности.

Качество самообразования обучающихся в магистратуре детерминировано не объемом потребляемого контента, а глубиной его критической фильтрации через сито эпистемической осознанности. Для объективизации качества СОД магистрантов мы предлагаем рассматривать систему критериев, представленную в табл. 3.

Таблица 1 – Взаимосвязь эпистемического профиля и характеристик самообразования обучающегося в магистратуре

Эпистемический профиль	Стратегии поиска информации в процессе самообразования	Качество усвоения материала
Догматический	Поиск подтверждений уже имеющимся взглядам	Поверхностное запоминание, низкая адаптивность нового материала к решению нестандартных профессиональных задач
Релятивистский	Несистемное потребление разрозненных теорий	Когнитивная путаница, отсутствие методологического стержня
Рефлексивно-исследовательский	Анализ первоисточников, осмысление, анализ, синтез противоречивых данных	Формирование аргументированной авторской научно-профессиональной позиции

Таблица 2 – Взаимосвязь уровня развития ЭК магистранта и характеристик его профессионального мышления

Уровень развития ЭК	Отношение к информации	Способ профессионального мышления
Репродуктивный	Потребление контента	Алгоритмический, подражательный
Продуктивный	Критический анализ и селекция	Проблемно-ориентированный
Креативно-прогностический	Генерация новых гипотез и смыслов	Теоретическое моделирование будущего

Таблица 3 – Критерии и показатели качества самообразовательной деятельности магистрантов

Критерий	Показатель высокого качества	Дескриптор (проявление)
Методологический	Фундированность	Опора на фундаментальные научные парадигмы при анализе частных проблем
Прогностический	Стратегичность	Формирование индивидуальной траектории развития на 3–5 лет вперед
Продуктивный	Творческая репрезентация	Создание авторских методик, статей, проектов на основе самостоятельно изученного
Аналитико-критический	Эпистемическая бдительность	Способность выявлять когнитивные искажения и антинаучные тезисы в литературе

ЭК влияет на самообразование магистрантов через несколько позиций: а) осознание ценности самостоятельного исследования (мотивационный компонент); б) моделирование исследовательских практик (инструментальный компонент); в) формирование навыков эпистемической аргументации и критики (когнитивно-прагматический компонент); г) представление и защита результатов самостоятельного исследования (социально-дискурсивный компонент).

Влияние уровня развития ЭК магистранта на качество его СОД реализуется через следующие механизмы: а) селективный фильтр (магистрант с высокой ЭК «отсекает» когнитивные искажения и псевдонаучные психологические и педагогические тренды); б) диалогичность мышления (способность вести внутренний диалог с авторами концепций, превращая чтение в исследовательский акт); в) прогностичность мышления (оценка того, как новые знания интегрируются в будущую педагогическую и/или психологическую практику).

Предлагаемая модель описывает влияние ЭК магистранта на качество самообразовательной деятельности (КСОД) через посредничество двух ключевых механизмов: эпистемологических убеждений (ЭУ) и саморегуляторных компетенций (СРК). Модель включает прямые и опосредованные связи: а) ЭК → КСОД (прямой эффект); б) ЭК → ЭУ → КСОД (опосредованный через убеждения); в) ЭК → СРК → КСОД (опосредованный через саморегуляцию); г) ЭК × Личностные характеристики магистранта → КСОД (модерация: мотивация, профессиональная идентичность). Исследование выявило следующий факт: саморегуляторные компетенции магистранта (осознанная мотивация к систематическому самообразованию, навыки планирования, самооценки, самокоррекции процесса и результатов СОД, и др.) усиливают эффект влияния ЭК на качество его самообразования. В целом же, влияние ЭК обучающегося в магистратуре на КСОД существенно и многоаспектно, но реализуется при наличии развитых саморегуляторных навыков и институциональной поддержки (создание в университете практико-ориентированной эпистемической профессионально-образовательной среды: институционализация практик исследовательского диалога, регулярные методологические семинары, эпистемическое наставничество: тренинги по супервизии, по обратной связи, модерации дискуссий и др.).

Подводя итог, можно утверждать, что сущность качества СОД магистрантов заключается в достижении такого уровня субъектности, при котором обучающийся становится полноценным «автором» своего профессионального мировоззрения. Качество здесь тождественно адаптивности: способности специалиста самостоятельно пересобирать свой багаж знаний в ответ на новые вызовы профессиональной деятельности и социальной, образовательной реальности. Высокое качество самообразования – это не накопление ответов, а развитие способности формулировать всё более сложные и глубокие вопросы к самому себе и к профессии.

Выводы и заключение

В условиях стремительно меняющегося мира и роста объема информации, самообразование становится ключевым элементом профессионального и личностного развития специалистов социономического профиля.

ЭК является тем «невидимым фундаментом», на котором строится здание профессиональной компетентности магистранта; это не просто сумма знаний, а его отношение к знанию: как он его проверяет, как справляется с противоречивой информацией и готов ли пересматривать свои убеждения под давлением научно обоснованных аргументов и неоспоримых доказательств.

Результаты анализа данных проведенного исследования позволяют утверждать, что повышение качества самообразования магистрантов невозможно без целенаправленной работы над развитием уровня ЭК. Современный университет должен не просто предоставлять обучающимся доступ к репозиториям знаний, но и формировать рефлексивно-исследовательскую культуру сомнения и верификации, развивать у магистрантов навыки научной дискуссии как средства системного анализа столкновений различных эпистемических позиций.

Список источников:

1. Knorr Cetina K., Reichmann W. Epistemic cultures // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences / ed. by J.D. Wright. Amsterdam: Elsevier, 2015. P. 873–880. DOI: 10.1016/b978-0-08-097086-8.10454-4.
2. Вольхин С.Н., Никитина Н.И., Васильева Т.В. Антропологический подход к формированию эпистемической культуры педагогов-психологов в системе непрерывного профессионального образования // ЦИТИСЭ. 2023. № 3 (37). С. 424–434.
3. Сахарова Т.Н., Серякова С.Б., Подымова Л.С., Швецова М.Н. Новые подходы к подготовке педагогов-психологов // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2024. Т. 22, № 2. С. 29–43.
4. Манаенкова М.П., Калякин Е.В. Психолого-педагогические основы профессионального становления педагога-психолога // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2021. Т. 20, № 1 (47). С. 67–72. DOI: 10.20310/1810-231x-2021-20-1(47)-67-72.
5. Knorr Cetina K. Epistemic cultures: forms of reason in science // History of Political Economy. 1991. Vol. 23, iss. 1. P. 105–122. DOI: 10.1215/00182702-23-1-105.
6. Knorr Cetina K. Epistemic cultures: how the sciences make knowledge. Cambridge: Harvard University Press, 1999. 329 p.
7. Kruse C., Silvast A. Alignment work and epistemic cultures // Science & Technology Studies. 2023. Vol. 36, iss. 4. P. 80–89. DOI: 10.23987/sts.137603.
8. Hofer B.K., Pintrich P.R. The development of epistemological theories: beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning // Review of Educational Research. 1997. Vol. 67, iss. 1. P. 88–140. DOI: 10.3102/00346543067001088.
9. Kuhn D., Weinstock M. What is epistemological thinking and why does it matter? // Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing / eds. B. Hofer, P. Pintrich. New York: Routledge, 2002. P. 121–144.

10. Daniels L., Alston L. Epistemological and ontological beliefs of educational psychology doctoral students // *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*. 2024. Vol. 35, iss. 2. DOI: 10.7771/1812-9129.1004.

11. Hofer B.K., Bendixen L.D. Personal epistemology: theory, research, and future directions // *Educational psychology handbook*. Vol. 1. Theories, constructs, and critical issues / eds. K.R. Harris, S. Graham, T. Urdan, C.B. McCormick, G.M. Sinatra, J. Sweller. American Psychological Association, 2012. P. 227–256. DOI: 10.1037/13273-009.

12. Moore J. Recognising and questioning the epistemological basis of educational psychology practice // *Educational Psychology in Practice*. 2005. Vol. 21, iss. 2. P. 103–116. DOI: 10.1080/02667360500128721.

13. Nieminen J.H., Cobb P.J. Epistemic cultures in undergraduate education // *Teaching in Higher Education: Critical Perspectives*. 2025. DOI: 10.1080/13562517.2025.2593503.

14. Roth G., Weinstock M. Teachers' epistemological beliefs as an antecedent of autonomy-supportive teaching // *Motivation and Emotion*. 2013. Vol. 37. P. 402–412. DOI: 10.1007/s11031-012-9338-x.

15. Watson E., Ragoub S. The development of teachers' epistemic beliefs about science: a review of the literature // *Studies in Philosophy of Science and Education*. 2025. Vol. 6, iss. 2. P. 108–130. DOI: 10.46627/sipose.v6i2.625.

16. Васильева Т.В. О теоретико-методологических основах повышения качества эпистемической подготовленности магистров психолого-педагогического образования // *Вестник педагогических наук*. 2024. № 8. С. 126–133.

17. Lann Brownlee J., Ferguson L.E., Ryan M. Changing teachers' epistemic cognition: a new conceptual framework for epistemic reflexivity // *Educational Psychologist*. 2017. Vol. 52, iss. 4. P. 242–252. DOI: 10.1080/00461520.2017.1333430.

18. Васильева Т.В. Эпистемическая ответственность педагогов-психологов: контекст развития в системе непрерывного профессионального образования // *Педагогическая наука в современном обществе: междисциплинарный подход: мат-лы III междунар. науч.-практ. конф. М.: Перспектива, 2023. С. 24–29.*

19. Hagège H. Epistemic decentering in education for responsibility: revisiting the theory and practice of educational integrity // *International Journal for Educational Integrity*. 2023. Vol. 19. DOI: 10.1007/s40979-023-00134-3.

20. Gabriel R. Epistemic cultural constraints on the uses of psychology // *New Ideas in Psychology*. 2023. Vol. 68. DOI: 10.1016/j.newideapsych.2022.100986.

21. Мальчукова Н.Н., Куликова С.В. Готовность студентов к самообразованию в ракурсе профессионального самоопределения // *Молодой ученый*. 2017. № 10 (144). С. 434–436.

22. Рыбакова А.И., Никитина Н.И. Совершенствование культуры самообразовательной деятельности студентов системы дистанционного обучения социального университета // *Образование и саморазвитие*. 2012. № 2 (30). С. 15–19.

23. Zimmerman B.J. Becoming a self-regulated learner: an overview // *Theory into practice*. 2002. Vol. 41, iss. 2. P. 64–70. DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2.

24. Осадчук О.Л. Дидактическая модель саморегулируемого обучения // *Образование и наука. Известия УрО РАН*. 2008. № 8 (56). С. 3–11.

25. Knowles M.S. *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. Chicago: Association Press GT Follett Publishing Company, 1975. 140 p.

26. Pant A. *Fire up the learner within: the art of self-directed learning*. Timeless Lifeskills Limited, 2010. 124 p.

27. Полонников А.А. Самообразование в оцифрованном мире (опыт дидактической концептуализации) // *Образование и самообразование в цифровую эпоху: мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (г. Минск, 17–18 октября 2019 г.)*. Минск: БГУ, 2019. С. 113–130.

28. Taylor P.C.S., Medina M.N.D. Educational research paradigms: from positivism to multiparadigmatic // *Journal for Meaning-Centered Education*. 2013. Vol. 1. DOI: 10.13140/2.1.3542.0805.

29. Muis K.R., Franco G.M. Epistemic profiles and metacognition: support for the consistency hypothesis // *Metacognition and Learning*. 2010. Vol. 5, iss. 1. P. 27–45. DOI: 10.1007/s11409-009-9041-9.

Информация об авторе(-ах):	Information about the author(-s):
<p>Васильева Татьяна Виталиевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогических и правовых дисциплин; Московская академия предпринимательства (г. Москва, Россия). E-mail: tvvasilyeva87@gmail.com.</p>	<p>Vasilyeva Tatyana Vitalievna, candidate of pedagogical sciences, associate professor of Psychological, Pedagogical and Legal Disciplines Department; Moscow Academy of Entrepreneurship (Moscow, Russia). E-mail: tvvasilyeva87@gmail.com.</p>

Для цитирования:

Васильева Т.В. Влияние эпистемической культуры магистрантов психолого-педагогического профиля на качество их самообразовательной деятельности // *Самарский научный вестник*. 2026. Т. 15, № 1. С. 153–158. DOI: 10.55355/snv2026151302.