Т. 12. №11 2026
https://doi.org/10.33619/2414-2948/132

УДК 331.108.2:37.088 https://doi.org/10.33619/2414-2948/132/51

УЧИТЕЛЬ — ОДИНОЧКА: ТРИ РЕГИСТРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИЗОЛЯЦИИ ПРЕДМЕТНИКА

©Гуламова Г., *ORCID: 0009-0007-4540-8471, Кыргызско-турецкий университет Манас, г. Бишкек, Кыргызстан, gulnuragulamova0@gmail.com*

THE SINGLETON TEACHER: THREE REGISTERS OF A SUBJECT SPECIALIST'S PROFESSIONAL ISOLATION

©Gulamova G., *ORCID: 0009-0007-4540-8471, Kyrgyz-Turkish University Manas, Bishkek, Kyrgyzstan, gulnuragulamova0@gmail.com*

Аннотация. Исследования профессиональной изоляции учителя строились почти исключительно на материале школ, где у изолированного педагога есть коллеги по предмету в соседнем кабинете. В статье показано, что при таком понимании понятие перестаёт работать применительно к учителю, который остаётся единственным носителем своей специальности в школе. Наиболее отчётливо это видно на примере учителя изобразительного искусства в сельской школе с небольшой численностью учащихся, где предметное одиночество соединяется с географическим. Цель работы состоит в уточнении самого понятия. Проведён сопоставительный анализ двух исследовательских традиций: англоязычной, в которой изоляция описывается как свойство школьной организации, и отечественной, где она входит в психологические модели профессионального развития и выгорания педагога. Показано, что обе традиции выводят средства помощи из общего допущения, согласно которому в школе работает хотя бы ещё один специалист того же профиля, и что для учителя-одиночки это допущение ложно. По результатам анализа выделяются три регистра изоляции: пространственный, связанный с расстоянием и транспортной доступностью; структурный, связанный с отсутствием организационного места для предмета; эпистемический, связанный с отсутствием собеседника, разделяющего критерии дисциплины. Эпистемическая изоляция наименее проработана в существующих концептуализациях и не устраняется мерами по развитию коллегиальности, поскольку доброжелательный коллектив не заменяет специалиста, способного оценить предметное суждение. Рассмотрены организационные условия, поддерживающие изоляцию, а также практики, которыми педагоги компенсируют её самостоятельно. Сформулированы следствия для методологии эмпирических исследований, для организации методической работы на межшкольном уровне и для подготовки учителей предметов искусства.

Abstract. Research on teacher isolation has been built almost entirely on schools where the isolated teacher has subject peers in the next classroom. This article shows that, understood in this way, the concept stops working for a teacher who is the only holder of her specialisation in the school. The case is clearest for the visual arts teacher in a small or rural school, where subject solitude is compounded by geographical distance. The aim of the article is to refine the concept itself. Two research traditions are compared: the Anglophone one, in which isolation is treated as a property of school organisation, and the Russian-language one, in which it enters psychological models of teacher development and burnout. Both traditions derive their remedies from a shared assumption that at least one further specialist of the same profile works in the building, and for the singleton teacher that assumption is false. Three registers of isolation are distinguished: spatial, concerning distance and

Тип лицензии CC: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Т. 12. №11 2026
https://doi.org/10.33619/2414-2948/132

accessibility; structural, concerning the absence of an organisational place for the subject; and epistemic, concerning the absence of an interlocutor who shares the standards of the discipline. Epistemic isolation is the least developed of the three in existing conceptualisations, and it is not removed by measures promoting collegiality, since a friendly staff cannot substitute for a specialist able to judge a subject-specific claim. The organisational conditions that sustain isolation are examined, together with the practices teachers use to compensate for it. Implications are drawn for empirical research design, for inter-school methodological work, and for the preparation of arts subject teachers.

Ключевые слова: профессиональная изоляция; учитель-предметник; сельская школа; изобразительное искусство; методическое объединение; профессиональное развитие педагога.

Keywords: professional isolation; subject specialist teacher; small rural school; visual arts education; methodological association; teacher professional development.

Профессиональная изоляция учителя обсуждается в педагогических исследованиях около пятидесяти лет, и почти всё это время за понятием стояла одна и та же картина. Учитель работает за закрытой дверью, видит других взрослых короткими урывками между уроками и почти никогда не наблюдает чужой урок. Д. Лорти описал школу как клеточную структуру, и предложенный им образ оказался устойчивым: последующие работы его уточняли, но не заменили [1].

У этого образа есть скрытое допущение. Он предполагает коридор, полный коллег, которые делают примерно ту же работу. Изоляция здесь возникает из расписания и планировки здания, она разъединяет людей, которые в принципе могли бы говорить друг с другом о деле. Если представить сельскую школу на двести учеников, картина меняется. Двадцать педагогов, один из которых ведёт изобразительное искусство во всех классах. Она пьёт чай с коллегами на каждой перемене и, скорее всего, знает их семьи. По Лорти она изолирована слабо. Но в этом здании нет никого, а зимой, возможно, нет никого и в дневное время, кто мог бы посмотреть на работы её семиклассников и сказать, хороши ли они. Изоляция здесь реальна, а понятие в привычном определении до неё не дотягивается.

Статья носит концептуальный характер и решает три задачи. Первая состоит в том, чтобы показать, где привычное описание профессиональной изоляции даёт сбой, если изолированный педагог оказывается единственным специалистом своего профиля. Вторая заключается в описании организационных условий, которые превращают этот сбой из теоретического в практический. Третья состоит в том, чтобы предложить различение пространственной, структурной и эпистемической изоляции, которое даёт исследователю более точный предмет измерения, а администратору более конкретный объект воздействия. Основной пример взят из преподавания изобразительного искусства, однако рассуждение переносится на музыку, физическую культуру и, в небольших школах, на иностранные языки.

Как сложилось понятие. Исходное описание принадлежит Д. Лорти [1].

Преподавание, по его наблюдению, осваивается в одиночку, осуществляется в одиночку и оценивается по основаниям, которых коллеги почти не видят. Д. Флиндерс внёс существенную поправку [2].

Изоляция не только навязывается учителю извне. Часто он выбирает её сам, поскольку закрытая дверь защищает дефицитный ресурс учебного времени. Трактовать изоляцию исключительно как патологию значит неверно понимать то, что учитель делает, когда отгораживается. И. Баккенес с соавторами развели две вещи, которые в ранних работах

Тип лицензии CC: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Т. 12. №11 2026
https://doi.org/10.33619/2414-2948/132

смешивались: объективную позицию педагога в коммуникационной сети школы и субъективное переживание одиночества [3].

Связь между ними слабее, чем можно было бы ожидать, и это обстоятельство напрямую влияет на то, как изоляцию следует измерять. М. Дюссо с соавторами связали изоляцию с профессиональным стрессом [4].

Дж. Литтл показала, что нормы приватности сохраняются даже в школах, где совместная работа предписана административно, а Э. Харгривз предупреждал, что навязанная коллегиальность порождает совещания, но не порождает профессионального обмена. Г. Келхтерманс свёл эту линию воедино, доказывая, что сотрудничество есть условие рабочего места, а не добродетель, и что его эффекты зависят от предмета обсуждения [5-7].

Под всем этим корпусом лежит модель сообществ практики Э. Венгера, в которой заложено допущение, заслуживающее отдельного упоминания: сообщество практиков имеется в наличии и к нему можно присоединиться [8].

Новейший систематический обзор Д. Алонзо с соавторами, охвативший двадцать три исследования, показывает, что изоляция уже описывается в литературе как многомерное явление, а выявленные её элементы сводятся к шести измерениям [9].

Тот же обзор фиксирует узость географии исследований и ограниченность решаемых в них задач, а различение педагогов по предметной принадлежности в предложенных измерениях не проводится.

В отечественной традиции изоляция рассматривалась иначе. А. К. Маркова и Л. М. Митина описывали профессиональное развитие учителя через категории педагогической деятельности, общения и личности, где дефицит профессионального взаимодействия выступает одним из условий стагнации. Н. Е. Водопьянова и Е. С. Старченкова включают недостаток поддержки со стороны коллег в число предикторов выгорания [10-12].

Различие между двумя традициями существенно. В первой изоляция описывается как свойство организации, во второй она чаще выступает фактором внутри психологической модели специалиста. Второй подход точнее в отношении переживания и слабее в отношении устройства школы. Общее у обеих линий одно. Средства помощи выводятся из представления о школе, где предметники есть. Наставничество, единое время для планирования, методические объединения, взаимопосещение уроков. Каждая из этих мер предполагает, что в здании работает хотя бы ещё один человек, преподающий тот же предмет. Для крупной городской школы допущение безобидно. Для школы с единственным учителем изобразительного искусства оно ложно, и меры не переносятся. Хуже того, их можно засчитать как выполненные: учитель, посещающий еженедельное совещание педагогического коллектива, формально участвует в коллективной методической работе.

Учитель-одиночка. Раньше других к этой проблеме подошли исследователи музыкального образования, вероятно потому, что именно на их предмете штатное расписание школы истончается в первую очередь. Л. Синдберг и С. Липском опросили школьных учителей музыки и обнаружили, что изоляция для этой группы почти не связана с закрытыми дверями [13].

Она связана с тем, что в здании нет ни одного человека, понимающего требования их работы. Респонденты описывали отсутствие не компании, а компетентного слушателя. Термин singleton закрепился за педагогом, который является единственным представителем своего предмета в школе, а К. Конуэй показала, что программы наставничества, рассчитанные на общую массу молодых учителей, обслуживают эту категорию плохо [14].

В области изобразительного искусства литература меньше по объёму, но говорит о том же. К. Бэйн с соавторами изучали, как начинающие учителя изобразительного искусства

Тип лицензии CC: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Т. 12. №11 2026
https://doi.org/10.33619/2414-2948/132

понимают и выстраивают осмысленное содержание своего предмета. Участники исследования увереннее формулировали, какое содержание осмысленным не является, чем то, какое является [15].

Затруднение касалось при этом не приёмов преподавания, а критериев самой дисциплины. Ф. Сабол описал условия, при которых предметы искусства вытесняются на периферию расписания в системах, выстроенных вокруг контролируемых результатов [16].

А. Баутиста с соавторами разобрали меры образовательной политики, направленные именно на преодоление изоляции учителей искусства и музыки, что показывает: вопрос уже ставится как самостоятельная задача политики, а не только как исследовательский сюжет [17].

В этих описаниях повторяются четыре черты. У одиночки нет предметного объединения, а значит нет площадки, где принимаются решения, требующие знания предмета. Его работу оценивает администрация, не владеющая содержанием, из-за чего аттестация сводится к проверке дисциплины на уроке и документации. Повышение квалификации выстроено вокруг предметов, по которым проверяются результаты, поэтому предлагаемое ему обучение оказывается либо общим, либо посторонним. Наконец, он обрастает дополнительными обязанностями, вытекающими из его умений, а не из его должности, и учитель изобразительного искусства становится оформителем школы, автором стендов и всех праздничных декораций. Последняя черта хорошо известна каждому, кто работал в школе, и почти не отражена в исследованиях.

Условия, усиливающие изоляцию. Положение одиночки создаётся не только числом ставок. Несколько организационных условий делают его устойчивым.

Первое условие связано с типом школы. В малокомплектной и сельской школе учитель изобразительного искусства единственный по определению, и к предметному одиночеству добавляется географическое. Д. Монк описал кадровые следствия сельского расположения школы: узкий рынок труда, преподавание вне специальности, высокая текучесть молодых педагогов [18].

Районный семинар в этих условиях стоит учителю дня пути и денег, которых у него нет. Любая предметная сеть, существующая на бумаге, остаётся для него абстракцией. Второе условие связано с положением предмета. Изобразительное искусство занимает небольшое число недельных часов, его результаты не входят в систему итогового контроля, и при необходимости усилить проверяемые предметы часы отдают именно отсюда. Там, где специалиста нет, предмет передают тому, у кого есть окно в расписании. Это порождает отдельную разновидность одиночества: часть людей, ведущих изобразительное искусство, не является учителями изобразительного искусства, и их изоляция носит иной характер, поскольку у них нет и профессиональной подготовки, к которой можно было бы вернуться.

Третье условие связано с методической инфраструктурой. Районные методические кабинеты и предметные объединения исторически соединяли специалистов поверх границ отдельной школы, компенсируя одиночество внутри неё. Там, где эта система ослабла или свелась к отчётности, компенсирующий механизм исчез, а замены ему не появилось.

Четвёртое условие касается самой профессиональной литературы. Методический корпус по преподаванию изобразительного искусства существует и он значителен. Н. Н. Ростовцев и В. С. Кузин дали систематическое изложение методики предмета, Б. М. Неменский сформулировал развёрнутую концепцию художественного воспитания [19-21].

Однако этот корпус адресован учителю, включённому в методическую систему: он предполагает наставника, открытый урок, обсуждение. Сам по себе текст не даёт того, чего одиночке недостаёт, поскольку недостаёт ему не сведений, а собеседника.

Тип лицензии CC: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Т. 12. №11 2026
https://doi.org/10.33619/2414-2948/132

Три регистра изоляции. Изложенное выше показывает, что профессиональная изоляция не сводится к одной переменной с одним средством устранения. Имеет смысл разделить три регистра. Эмпирически они переплетены, концептуально различны и отвечают на разные вмешательства. Многомерность конструкта в обзорной литературе уже зафиксирована [9], однако предлагаемые там измерения выстроены вокруг условий труда и переживания педагога, тогда как вопрос о доступности носителя предметных критериев в них не выделен.

Пространственная изоляция самая простая. Она касается физического расстояния, транспорта, сезонной доступности и качества связи. Её можно измерить в километрах, часах пути и скорости соединения. В принципе она решается вложениями, и там, где её решили, часть того, что выглядело изоляцией, исчезает.

Структурная изоляция касается отсутствия организационного места для предмета. Нет кафедры или объединения, нет предметного совещания, нет оценивающего с содержательной компетенцией, нет повышения квалификации по профилю, нет карьерной линии, вознаграждающей предметную экспертизу. Этот регистр относится к административному устройству, а не к географии, и районное управление образования способно устранить значительную его часть без больших затрат. Городской и сельский учитель изобразительного искусства могут быть изолированы структурно в равной степени.

Эпистемическая изоляция представляется наиболее существенной и хуже всего описанной. Она касается отсутствия собеседника, разделяющего критерии дисциплины. Вопрос не в том, есть ли у педагога общество, а в том, способен ли кто-нибудь сказать ему, что он ошибается в чём-то, что заметит только специалист. В изобразительном искусстве критерии качества спорны даже среди специалистов, отчего отсутствие спора вредит здесь сильнее, чем вредило бы в предмете с устоявшимися нормами. Учитель без собеседника опирается на то, чему его научили в собственной подготовке, иногда двадцатью годами ранее, либо на то, что в этом году поощряет районный конкурс. Его практика не обязательно ухудшается. Она застывает, а это труднее заметить и почти невозможно зафиксировать в отчётности.

Практическая ценность различения в том, что оно объясняет неудачу некоторых мер. Коллегиальность не устраняет эпистемическую изоляцию. Дружный коллектив, поддерживающий директор и отлаженная внутренняя коммуникация оставляют учителя изобразительного искусства ровно там, где он был, потому что никто из этих людей не читает его предмет. И наоборот, педагог в тяжёлой и недружелюбной школе, еженедельно переписывающийся с тремя однокурсниками по художественно-графическому факультету, изолирован структурно и вполне связан эпистемически. Существующие инструменты измерения изоляции, которые в основном спрашивают о частоте контактов с коллегами внутри школы, этой разницы не улавливают [3].

Различение направляет внимание и на то, что учителя уже делают сами: неформальные группы в мессенджерах с однокурсниками, предметный контент на видеоплатформах, собственная выставочная или заказная работа, круг районных конкурсов. Всё это замещает недостающую профессиональную структуру. Изучать эти практики стоит по двум причинам: на них учитель опирается фактически, и любое спроектированное вмешательство, которое их игнорирует, будет дублировать или вытеснять то, что уже работает.

Для исследований различение означает отказ от инструментов, построенных на коридорной модели. Изучение одиночек требует картирования сетей, выходящих за пределы школы, а не подсчёта взаимодействий внутри одного здания, и требует вопросов именно о предметном разговоре, а не о коллегиальном контакте вообще. Качественные, прежде всего феноменологические планы имеют здесь очевидное преимущество, поскольку различие между обществом и собеседником сохраняется в собственном рассказе учителя и исчезает в

Тип лицензии CC: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Т. 12. №11 2026
https://doi.org/10.33619/2414-2948/132

частотных подсчётах. Сравнение одиночек разных профилей внутри одних и тех же школ, то есть изобразительного искусства рядом с музыкой и физической культурой, помогло бы установить, что относится к одиночеству как таковому, а что к специфике предметов искусства.

Для организации методической работы наиболее доступны меры в структурном регистре. Межшкольные предметные объединения на районном уровне, дистанционные методические сообщества, наставничество, связывающее сельского учителя со специалистом из другой школы, аттестационные критерии, засчитывающие распределённое сотрудничество наравне с внутришкольным. Ни одна из этих мер не требует нового здания. Большинство из них означает восстановление в иной форме того, что в системе уже было.

Для педагогического образования следствие менее удобное. Художественно-графические факультеты готовят учителя так, как будто он придёт в предметную кафедру. Большинство выпускников туда не придёт. Программа, которая прямо сообщала бы студенту, что он окажется единственным, и отводила бы время на то, как поддерживать профессиональную жизнь в таком положении, делала бы то, чего нынешний учебный план не делает.

Заключение

Утверждение, выдвинутое в статье, сознательно узкое. Профессиональная изоляция не является единым состоянием, а та её версия, что господствует в литературе, есть версия, встречающаяся в укомплектованных городских школах. Для педагога, оказавшегося единственным учителем рисования на сто километров вокруг, трудность состоит не в том, что коллеги сидят за закрытыми дверями. Она состоит в том, что за этими дверями находятся кабинеты, где рисование не преподают. Пока исследование не отделит эту ситуацию от той, которую описал Д. Лорти, оно будет и дальше предлагать средства, которым не с чем работать.

Список литературы:

1. Lortie D. C. Schoolteacher: A sociological study. University of Chicago press, 2020.
2. Flinders D. J. Teacher isolation and the new reform // Journal of Curriculum & Supervision. 1988. V. 4. №1. P. 17.
3. Bakkenes I., de Brabander C., Imants J. Teacher isolation and communication network analysis in primary schools // Educational Administration Quarterly. 1999. V. 35. №2. P. 166-202. https://doi.org/10.1177/00131619921968518
4. Dussault M., Deaudelin C., Royer N., Loiselle J. Professional isolation and occupational stress in teachers // Psychological Reports. 1999. V. 84. №3. P. 943-946. https://doi.org/10.2466/pr0.1999.84.3.943
5. Little J. W. The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations // Teachers College Record. 1990. V. 91. №4. P. 509-536. https://doi.org/10.1177/016146819009100403
6. Hargreaves A. Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age. A&C Black, 2001.
7. Kelchtermans G. Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review // Zeitschrift für Pädagogik. 2006. V. 52. №2. P. 220-237.
8. Wenger E. Communities of practice. Cambridge : Cambridge university press, 1999. V. 92.
9. Alonzo D., Pelobillo G., Oo C. Z., Lim R., Asih R., Ibale R. M. Teacher isolation: investigations, conceptualisations and future directions // European Journal of Education. 2025. V. 60. №1. e12844. https://doi.org/10.1111/ejed.12844
10. Маркова А. К. Психология труда учителя: книга для учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.

Тип лицензии CC: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

11. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Академия, 2004. 319 с.

12. Водопьянова Н. Е., Старченкова Е. С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2008. 336 с.

13. Sindberg L., Lipscomb S. D. Professional isolation and the public school music teacher // Bulletin of the Council for Research in Music Education. 2005. №166. P. 43-56. https://www.jstor.org/stable/40319279

14. Conway C. M. An examination of district-sponsored beginning music teacher mentor practices // Journal of Research in Music Education. 2003. V. 51. №1. P. 6-23. https://doi.org/10.2307/3345645

15. Bain C., Newton C., Kuster D., Milbrandt M. How do novice art teachers define and implement meaningful curriculum? // Studies in Art Education. 2010. V. 51. №3. P. 233-247. https://doi.org/10.1080/00393541.2010.11518805

16. Sabol F. R. Seismic shifts in the education landscape: what do they mean for arts education and arts education policy? // Arts Education Policy Review. 2013. V. 114. №1. P. 33-45. https://doi.org/10.1080/10632913.2013.744250

17. Bautista A., Stanley A. M., Candusso F. Policy strategies to remedy isolation of specialist arts and music teachers // Arts Education Policy Review. 2021. V. 122. №1. P. 42-53. https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1746713

18. Monk D. H. Recruiting and retaining high-quality teachers in rural areas // The Future of Children. 2007. V. 17. №1. P. 155-174. https://doi.org/10.1353/foc.2007.0009

19. Ростовцев Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе. М.: Просвещение, 1980. 239 с.

20. Кузин В. С. Изобразительное искусство и методика его преподавания в школе. М.: Агар, 1998. 334 с.

21. Неменский Б. М. Мудрость красоты: о проблемах эстетического воспитания. М.: Просвещение, 1987. 255 с.

References:

1. Lortie, D. C. (2020). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago press.

2. Flinders, D. J. (1988). Teacher isolation and the new reform. *Journal of Curriculum & Supervision*, *4*(1), 17.

3. Bakkenes, I., De Brabander, C., & Imants, J. (1999). Teacher isolation and communication network analysis in primary schools. *Educational Administration Quarterly*, *35*(2), 166-202. https://doi.org/10.1177/00131619921968518

4. Dussault, M., Deaudelin, C., Royer, N., & Loiselle, J. (1999). Professional isolation and occupational stress in teachers. *Psychological reports*, *84*(3), 943-946. https://doi.org/10.2466/pr0.1999.84.3.943

5. Little, J. W. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers college record*, *91*(4), 509-536. https://doi.org/10.1177/016146819009100403

6. Hargreaves, A. (2001). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. A&C Black.

7. Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. A review. *Zeitschrift für Pädagogik*, *52*(2), 220-237.

8. Wenger, E. (1999). *Communities of practice* (Vol. 92). Cambridge: Cambridge university press.

Тип лицензии CC: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

9. Alonzo, D., Pelobillo, G., Oo, C. Z., Lim, R., Asih, R., & Ibale, R. M. (2025). Teacher isolation: Investigations, conceptualisations and future directions. *European Journal of Education*, *60*(1), e12844. https://doi.org/10.1111/ejed.12844

10. Markova, A. K. (1993). (Psikhologiya truda uchitelya: kniga dlya uchitelya. Moscow. (in Russian).

11. Mitina, L. M. (2004). Psikhologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya. Moscow. (in Russian).

12. Vodop'yanova, N. E., & Starchenkova, E. S. (2008). Sindrom vygoraniya: diagnostika i profilaktika. St.Petersburg. (in Russian).

13. Sindberg, L., & Lipscomb, S. D. (2005). Professional isolation and the public school music teacher. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 43-56. https://www.jstor.org/stable/40319279

14. Conway, C. M. (2003). An examination of district-sponsored beginning music teacher mentor practices. *Journal of Research in Music Education*, *51*(1), 6-23. https://doi.org/10.2307/3345645

15. Bain, C., Newton, C., Kuster, D., & Milbrandt, M. (2010). How do novice art teachers define and implement meaningful curriculum?. *Studies in Art Education*, *51*(3), 233-247. https://doi.org/10.1080/00393541.2010.11518805

16. Sabol, F. R. (2013). Seismic shifts in the education landscape: What do they mean for arts education and arts education policy?. *Arts Education Policy Review*, *114*(1), 33-45. https://doi.org/10.1080/10632913.2013.744250

17. Bautista, A., Stanley, A. M., & Candusso, F. (2021). Policy strategies to remedy isolation of specialist arts and music teachers. *Arts Education Policy Review*, *122*(1), 42-53. https://doi.org/10.1080/10632913.2020.1746713

18. Monk, D. H. (2007). Recruiting and retaining high-quality teachers in rural areas. *The future of children*, *17*(1), 155-174. https://doi.org/10.1353/foc.2007.0009

19. Rostovtsev, N. N. (1980). Metodika prepodavaniya izobrazitel'nogo iskusstva v shkole. Moscow. (in Russian).

20. Kuzin, V. S. (1998). Izobrazitel'noe iskusstvo i metodika ego prepodavaniya v shkole. Moscow. (in Russian).

21. Nemenskii, B. M. (1987). Mudrost' krasoty: o problemakh esteticheskogo vospitaniya. Moscow. (in Russian).

Поступила в редакцию
10.09.2026 г.

Принята к публикации
16.09.2026 г.

Ссылка для цитирования:

Гуламова Г. Учитель — одиночка: три регистра профессиональной изоляции предметника // Бюллетень науки и практики. 2026. Т. 12. №11. С. 460-467. https://doi.org/10.33619/2414-2948/132/51

Cite as (APA):

Gulamova, G. (2026). The Singleton Teacher: Three Registers of a Subject Specialist's Professional Isolation. *Bulletin of Science and Practice, 12*(11), 460-467. (in Russian). https://doi.org/10.33619/2414-2948/132/51

Тип лицензии CC: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)