

Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования
«Благовещенский государственный педагогический университет»

На правах рукописи



Володин Владимир Владимирович

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАБОТЕ
У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ВУЗЕ**

5.8.7 – Методология и технология профессионального образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Галагузова Минненур Ахметхановна

Благовещенск – 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ОГЛАВЛЕНИЕ	2
ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1 МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАБОТЕ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ВУЗЕ	15
1.1 Формирование готовности к педагогической заботе у будущих учителей в теории и практике	15
1.2 Методология исследования формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе.....	26
1.3 Модель формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе	45
Выводы по первой главе.....	62
ГЛАВА 2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАБОТЕ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ВУЗЕ	64
2.1 Диагностика уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе.....	64
2.2 Реализация модели формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе.....	83
2.3 Динамика сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе	132
Выводы по второй главе.....	156
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	158
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	162
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	180
Приложение А Анкета (диагностика наличия знания и понимания сущности педагогической заботы).....	180

Приложение Б Методика «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В.В. Бойко).....	181
Приложение В Диагностические кейсы (по И. А. Царик)	183
Приложение Г Методика «Определение уровня рефлексии» (О.С. Анисимов)	184
Приложение Д Фрагмент рабочей программы дисциплины «Педагогическая забота и личность учителя».....	185
Приложение Е Фрагмент рабочей программы дисциплины «Педагогическая забота в профессиональной деятельности учителя»	186
Приложение Ж Примеры схематических отображений педагогической заботы, выполненных студентами в период производственной практики	187
Приложение И Анкета, предлагаемая будущим учителям после освоения авторских программ.....	189
Приложение К Таблица наблюдения и анализа урока (по Н. Г. Рябовой)....	190
Приложение Л Исходные данные по результатам выполнения диагностических методик.....	191
Приложение М Результаты математической обработки данных по U-критерию Манна-Уитни на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы	195
Приложение Н Промежуточная диагностика сформированности уровня готовности к педагогической заботе у будущих учителей	201
Приложение О Результаты математической обработки данных по U-критерию Манна-Уитни на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы ..	204
Приложение П Результаты математической обработки данных по T-критерию Вилкоксона.....	210
Приложение Р Справка о внедрении результатов кандидатского диссертационного исследования	213

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Указ президента России о проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника повысил интерес к профессии учителя и качеству педагогического образования, в связи с чем вопросы профессиональной педагогической подготовки становятся актуальными. Согласно Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, профессиональное образование будущих учителей нуждается в трансформации, связанной с изменениями в системе общего образования. Исследователи отмечают возросший запрос общества на обеспечение благополучия и безопасности обучающихся в современных условиях, усугубляющихся отсутствием четких ценностей, большим объемом информации (Н. Ю. Макеева, Т. Д. Марцинковская, Л. Э. Семенова, В. Э. Семенова, Н. Herdian, S. Suwarti, S. Estria).

Особое место в профессиональной деятельности учителя занимает педагогическая забота, значение которой возрастает в условиях социальной трансформации, вызовов и угроз. Актуальность изучения формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей также обусловлена реализацией Всероссийской программы «Орлята России», методологической основой которой является педагогика общей заботы (Письмо Минпросвещения от 05.07.2022 № ТВ-1290/03). Профессиональная подготовка педагогов к осуществлению педагогической заботы как элемента реализации данной Программы является одной из важных задач государства. Тем более сегодня, в Год семьи, тема заботы становится общественно значимым явлением, и необходимость научного исследования ее аспектов возрастает.

В то же время недостаточно исследована проблема формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе, что определило тему диссертационного исследования.

Степень научной разработанности темы диссертационного исследова-

ния. Психолого-педагогический анализ проблемы профессиональной подготовки будущих учителей к педагогической заботе показал, что имеются научные предпосылки для исследования обозначенной темы.

Понятие «забота» и его основные признаки рассматриваются в отечественных (М. В. Андреева, О. В. Артемьева, А. А. Баранов, Е. Н. Болотникова, А. Г. Куницын, В. Л. Лехциер, Т. П. Лифинцева, В. К. Пичугина) и зарубежных (W. Biemel, E. Erikson, C. Gilligan, K. Horney, N. Noddings, N. Lyons, P. Ruddick, J. C. Tronto, D. Winnicott, Juujarvi S., K. Ronkainen, P. Silvennoinen) исследованиях; в философской и психологической литературе (И. С. Кон, Р. В. Овчарова, Г. Г. Филиппова, Дж. Бьюдженталь, К. Кернберг, А. Маслоу, Р. Мэй, А. Наури, В. Тэххэ, М. Хайдеггер, Э. Фромм, М. Фуко).

Постановке научной проблемы способствовали труды Ш. А. Амонашвили, В. П. Вахтерова, Я. Корчака, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинского, в которых педагогическая забота представлена в качестве элемента профессиональной деятельности учителя. И. П. Иванов заботу определяет как деятельность, удовлетворяющая интересы, жизненно-практические и воспитательные потребности общества. Представители этой научной школы – Т. В. Дмитриенко и С. В. Нилова, – исследовали особенности профессиональной подготовки будущих учителей с позиций педагогики общей заботы. Педагогическая забота в качестве атрибута профессионализма учителя описана в работах А. А. Баранова и М. В. Белокрыловой. Авторами предложены практические рекомендации по формированию готовности к педагогической заботе у учителей, обозначены профессионально значимые качества личности, знания и умения заботливого педагога. Профессиональные компетенции учителя, осуществляющего педагогическую заботу, обозначены в исследованиях В. В. Быстровой. Ею также сформулированы этапы подготовки учителей к педагогической заботе, методы и формы организации настоящего процесса. В диссертации В. В. Герцик перечислены профессиональные умения педагога, осуществляющего педагогическую заботу (ориентация на осуществление заботы, установление доверительных отношений

с ребёнком, методическая мобильность).

Понятие готовности представлено во многих научных исследованиях, где определяется как состояние оперативной настройки на предстоящую деятельность (Н. Д. Левитов, А. А. Ухтомский и др.); определенный уровень ценностных ориентаций (В. Я. Ядов); отношение к деятельности (В. Н. Мясищев); установка (Д. Н. Узнадзе); целостное интегративное личностное образование (А. А. Деркач); качество личности; (М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович); синтез свойств личности, выражающихся в активном положительном отношении к деятельности (В. А. Крутецкий). Профессиональная готовность учителя изучается как интегративное личностное образование, обеспечивающее эффективность профессиональной педагогической деятельности (В. А. Адольф, Е. А. Леванова, М. И. Лукьянова); многоуровневый и многоаспектный феномен, включающий, как объективные, так и субъективные составляющие (А. В. Лейфа, Е. В. Павлова); совокупность личностных качеств, обеспечивающих успешность профессиональной педагогической деятельности (В. А. Сластенин).

Методология и технология профессионального педагогического образования представлена в научных работах А. А. Вербицкого, Л. Н. Куликовой, Е. Ю. Немудрой, Т. М. Резер, В. А. Федорова и др. В данных работах изучается теория педагогической подготовки, технология формирования профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности.

В то же время проблема формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе не была предметом специального изучения. В связи с этим возникает потребность в разрешении **противоречий**:

– *на социально-педагогическом уровне*: между возросшим в условиях социальной трансформации запросом общества на учителей, способных осуществлять педагогическую заботу, и недостаточным уровнем профессиональной подготовки будущих учителей к решению этих задач в педагогическом вузе;

– *на научно-теоретическом уровне*: между потребностью разработки

научных оснований профессиональной подготовки будущих учителей к педагогической заботе, и недостаточной разработанностью концепции формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе;

– *на практико-методическом уровне*: между необходимостью формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе, и отсутствием научно-методического обеспечения данного процесса.

Обозначенные противоречия позволили сформулировать **проблему** исследования, которая заключается в необходимости научного обоснования концепции формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе.

Цель исследования: разработать концепцию формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе.

Объект исследования: процесс профессиональной подготовки будущих учителей в вузе.

Предмет исследования: теория и практика формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе.

Гипотеза исследования основана на том, что формирование готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе будет эффективным, если:

– методология исследования будет представлена методологическими подходами (системным, аксиологическим, личностно-деятельностным, акмеологическим), принципами (системности, гуманизма, деятельности, субъектности) и понятием «готовность к педагогической заботе у будущих учителей в вузе», которое представляет собой интегративное личностное образование, формирующееся в процессе профессиональной подготовки в вузе, включающее в себя профессиональные знания, умения, эмпатию и рефлексивность, обеспечивающее эффективное взаимодействие между учителем и учеником с целью оказания помощи ученику;

– концепция формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе будет представлена моделью, которая состоит из целевого (цель),

содержательного (компоненты готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе), процессуального (этапы формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе) и результативного (критерии, показатели и уровни сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе, результат) компонентов, выполняющих ценностно-смысловую, организационную, технологическую и контрольно-корректирующую функции;

– будут обоснованы критерии и показатели готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе: знаниевый (наличие знаний о сущности педагогической заботы), практико-ориентированный (владение профессиональными умениями педагогической заботы), эмоциональный (развитая эмпатия), рефлексивно-оценочный (развитая рефлексивность);

– будет подготовлено и апробировано учебно-методическое обеспечение формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе (программы «Педагогическая забота и личность учителя», «Педагогическая забота в профессиональной деятельности учителя»).

В соответствии с целью и гипотезой определены следующие **задачи исследования**:

1. Изучить теорию и практику формирования готовности к педагогической заботе в профессиональной подготовке будущих учителей.

2. Определить методологию исследования, представленную методологическими подходами, вытекающими из них принципами и уточненным понятием «готовность к педагогической заботе у будущих учителей в вузе».

3. Разработать концепцию формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе и отобразить её в виде модели.

4. Обосновать критерии и показатели готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе.

5. Провести опытно-экспериментальную работу по формированию готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

– положения фундаментальных работ в области методологии педагогических исследований (В. И. Загвязинский, М. А. Галагузова, В. В. Краевский, В. М. Полонский и др.)

– основные положения системного подхода (А. Н. Аверьянов, В. Г. Афанасьев, И. В. Блауберг, Ю. П. Сурмин, Э. Г. Юдин и др.), аксиологического подхода (Е. В. Бережнова, В. А. Сластенин, И. Ф. Исаева, Е. Н. Шиянов и др.), личностно-деятельностного подхода (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.), акмеологического подхода (Б. Г. Ананьев, А. А. Деркач, А. А. Бодалев, Н.В. Кузьмина, Е. Ф. Рыбалко и др.);

– теория педагогического моделирования (В. В. Краевский, В. П. Беспалько, Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева);

– результаты исследований в области профессионального педагогического образования (В. А. Адольф, А. А. Вербицкий, Л. Н. Куликова, А. М. Новиков, Л. Е. Паутова, В. А. Сластенин и др.).

Для решения задач исследования применялись *теоретические* (понятийно-терминологический анализ, педагогическое моделирование, обобщение и систематизация), *эмпирические* (опытно-экспериментальная работа, тестирование, анкетирование), *статистические* (U-критерий Манна-Уитни, T-критерий Вилкоксона) методы исследования.

Организация и эмпирическая база исследования. Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет».

Исследование проводилось в три этапа (с 2018 по 2023 годы):

Первый этап (2018 – 2019 г. г.) – поисково-теоретический: обоснование проблемы исследования и степени её изученности в науке; определение методологии исследования; разработка концепции формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе и обоснование модели; определение критериев и показателей сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе; выбор методов исследования и разработка плана

опытно-экспериментальной работы.

Второй этап (2019 – 2023 годы) – *опытно-экспериментальный*: проведение опытно-экспериментальной работы, внедрение в образовательный процесс вуза программ «Педагогическая забота и личность учителя», «Педагогическая забота в профессиональной деятельности учителя».

Третий этап (2023 г.) – *заключительно-обобщающий*: систематизация и обобщение результатов исследования, формулирование выводов и перспектив исследования проблемы формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе.

На защиту выносятся следующие основные положения:

1. Формирование готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе в современных условиях актуально и перспективно.

2. Методология исследования представлена: *методологическими подходами* (системным, аксиологическим, личностно-деятельностным и акмеологическим), *принципами* (системности, гуманизма, деятельности, субъектности), *понятием* «готовность к педагогической заботе у будущих учителей в вузе», которое представляет собой интегративное личностное образование, формирующееся в процессе профессиональной подготовки в вузе, включающее в себя профессиональные знания, умения, эмпатию и рефлексивность, обеспечивающее эффективное взаимодействие между учителем и учеником с целью оказания помощи ученику. Структура готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе состоит из *когнитивного* (профессиональные знания о сущности педагогической заботы, осознание значимости педагогической заботы в выбранной профессии, понимание её места в системе профессиональной деятельности учителя), *деятельностного* (профессиональные умения осуществлять педагогическую заботу в будущей профессиональной деятельности, подразумевающие выявление трудностей ученика и причин их возникновения, адекватную оценку ситуации, выбор продуктивных педагогических действий), *эмотивного* (развитая эмпатия, представленная способностью к сопереживанию, сочувствию, идентификации),

рефлексивного (развитая рефлексивность, обеспечивающая способность оценивать успешность усвоения знаний о педагогической заботе и умений её осуществления) компонентов.

3. Концепция формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе представлена *моделью*, которая состоит из компонентов: *целевого* (цель), выполняющего ценностно-смысловую функцию; *содержательного* (компоненты готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе – когнитивный, деятельностный, эмотивный, рефлексивный), выполняющего организационную функцию; *процессуального* (этапы формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе – мотивационно-ценностный, содержательно-деятельностный, рефлексивно-оценочный), выполняющего технологическую функцию; *результативного* (критерии, показатели и уровни сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе, результат), выполняющего контрольно-корректирующую функцию.

4. *Критериями и показателями* готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе являются: *знаниевый* (наличие знаний о сущности педагогической заботы), *практико-ориентированный* (владение профессиональными умениями педагогической заботы), *эмоциональный* (развитая эмпатия), *рефлексивно-оценочный* (развитая рефлексивность).

5. Разработанные и проверенные на практике программы «Педагогическая забота и личность учителя», «Педагогическая забота в профессиональной деятельности учителя» содействуют успешному формированию готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

1. Впервые исследуется теория и практика формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе.
2. Определена методология исследования формирования готовности к пе-

педагогической заботе у будущих учителей в вузе: *методологические подходы* (системный, аксиологический, личностно-деятельностный и акмеологический), *принципы* (системности, гуманизма, деятельности, субъектности), *понятие* «готовность к педагогической заботе у будущих учителей в вузе», которое представляет собой интегративное личностное образование, формирующееся в процессе профессиональной подготовки в вузе, включающее в себя профессиональные знания, умения, эмпатию и рефлексивность, обеспечивающее эффективное взаимодействие между учителем и учеником с целью оказания помощи ученику.

3. Разработана концепция формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе, представленная *моделью*, состоящей из *целевого компонента* (цель), выполняющего *ценностно-смысловую функцию*, *содержательного* (компоненты готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе) – *организационную функцию*, *процессуального* (этапы формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе) – *технологическую функцию и результативного* (критерии, показатели и уровни сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе, результат) – *контрольно-корректирующую функцию*.

4. Обоснованы критерии и показатели готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе: *знаниевый* (наличие знаний о сущности педагогической заботы), *практико-ориентированный* (владение профессиональными умениями педагогической заботы), *эмоциональный* (развитая эмпатия), *рефлексивно-оценочный* (развитая рефлексивность).

5. Разработаны и апробированы *программы* «Педагогическая забота и личность учителя», «Педагогическая забота в профессиональной деятельности учителя», направленные на формирование готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе.

Теоретическая значимость результатов исследования заключается в том, что его результаты вносят определенный вклад в теорию профессионального образования в части формирования готовности к педагогической заботе у

будущих учителей в вузе: *уточнено* понятие и структура готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе; *разработана* концепция формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе; *обоснованы* критерии и показатели готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе. Результаты исследования могут быть использованы для дальнейших научных исследований по профессиональной подготовке будущих учителей в вузе.

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанные автором программы «Педагогическая забота и личность учителя», «Педагогическая забота в профессиональной деятельности учителя», направленные на формирование готовности к педагогической заботе у студентов расширяют *технологический аспект* подготовки будущих учителей и могут быть использованы в массовой практике на различных факультетах в педагогическом вузе, а также в системе дополнительного профессионального образования.

Достоверность полученных результатов исследования обеспечены согласованностью исходных теоретико-методологических положений, лежащих в основе формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе; применением математических методов обработки данных, свидетельствующих о достоверности результатов.

Апробация научных результатов диссертационного исследования осуществлялась посредством обсуждения положений исследования на заседаниях кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Благовещенский государственный педагогический университет» (2018-2021), на научно-практических конференциях разного уровня: международных (Санкт-Петербург, 2020; Минск, 2023); всероссийских (Пенза, 2020; Красноярск, 2021; Калуга, 2021; Благовещенск, 2023); региональных (Хабаровск, 2021; Благовещенск, 2021, 2023).

Основные положения исследования отражены в 19 публикациях автора, в том числе 7 статьях в научных журналах, включенных в список изданий, рецензируемых ВАК России.

Личное участие автора в исследовании и получении результатов состоит во включенном участии на всех этапах исследования, определении методологии и логики научного исследования, формулировании основных положений; разработке и практической апробации программ формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе; подготовке текста диссертации и автореферата, представлении результатов исследования в научных публикациях.

Соответствие паспорту научной специальности 5.8.7 – Методология и технология профессионального образования: п. 9. Гуманизация и персонализация в профессиональном образовании; п. 19. Подготовка кадров в образовательных организациях высшего образования; п. 26. Формирование профессионального мировоззрения. Профессиональное развитие и саморазвитие личности. Личностное развитие в профессиональном образовании.

Объем и структура диссертации. Основной текст диссертации представлен на 161 страницах, состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (198 источников) и приложений. В диссертации представлено 29 таблиц и 20 рисунков.

ГЛАВА 1

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАБОТЕ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ВУЗЕ

1.1 Формирование готовности к педагогической заботе у будущих учителей в теории и практике

С целью постановки научной проблемы исследования проанализируем теорию и практику формирования готовности к педагогической заботе в профессиональной подготовке будущих учителей.

Анализ нормативных актов в сфере образования покажет, что в них отсутствуют требования к формированию готовности к педагогической заботе у будущих учителей. В то же время умения и знания, которые обеспечивают функционирование трудовых действий, связанных с помощью ученику, представлены в профессиональном стандарте «Педагог». Так, поддержка и оказание помощи ученику соответствует такому трудовому действию учителя, как «оказание адресной помощи обучающимся» [126, с. 10]. В документе обозначено, что для выполнения этого действия необходимо «владеть профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей в поведении, состояния психического и физического здоровья» [126, с. 11], а также уметь «защищать достоинство и интересы обучающихся, помогать детям, оказавшимся в конфликтной ситуации и/или неблагоприятных условиях» [126, с. 9].

Профессиональный стандарт выступает основой для формирования компетентностной модели образовательных программ подготовки педагогов, представленной в «Ядре высшего педагогического образования». В «Ядре» представлены группы компетенций, сформированность которых обуславливает проектирование индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся. Особое внимание уделяется требованиям к реализации модулей, которые обеспечивают

формирование у будущих учителей профессионального опыта на основе закономерностей детского развития [106].

В других нормативных документах – Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по педагогическому [127] и психолого-педагогическому [128] направлениям подготовки –, акцентируется внимание на развитии у них универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций:

- применяет методы анализа педагогической ситуации, профессиональной рефлексии на основе специальных научных знаний;
- выявляет и корректирует трудности в обучении, разрабатывает предложения по совершенствованию образовательного процесса;
- проектирует индивидуальные образовательные маршруты в соответствии с образовательными потребностями учеников и особенностями их развития [127; 128].

Таким образом, анализ показывает, что несмотря на отсутствие в нормативных актах требований к сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей, в них отражен ряд знаний, умений и компетенций, владение которыми обеспечивает готовность будущего учителя организовывать эффективное личностное и социальное развитие обучающихся.

С целью определения проблемы исследования и имеющихся в науке предпосылок для её научной разработки, проанализируем существующие в педагогической науке и практике работы по теме формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей. Изученные ниже исследования позволяют обеспечить постановку проблемы за счёт того, что в них:

- ставится вопрос о педагогической заботе как *важном элементе профессиональной деятельности педагога*;
- определяется важность развития *личностных качеств* заботливого учителя, формирования у него профессиональных *знаний и умений*;
- обозначена *степень разработанности проблемы* формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей.

Понятие «забота» применительно к педагогической деятельности появляется ещё в античности, начиная со второй трети VI в. до н.э.. Тогда педагогическая реальность была вплетена в повседневную жизнь и не воспринималась как самостоятельная отрасль научного знания [123]. В этот период забота рассматривается применительно к осуществляющим её наставникам, которые содействовали подопечным в их обучении. Особо внимание уделялось формированию практики «заботы о себе». С этой целью наставники организовывали беседы и споры, в ходе которых подопечные включались в процессы самопознания. Забота была ориентирована на философские и риторические (вторая треть VI – I в. до н.э.; Сократ [125], Платон [125], Аристотель [18] и др.), этические и религиозные (I – первая треть VI в. н.э.; Цицерон [169], Сенека [143], Эпиктет [174] и др.) образовательные идеалы, а также предполагала «со-бытие с наставником», в результате которого подопечный находился в постоянных процессах самопознания и, в дальнейшем, самосовершенствования [123]. Анализ позволяет установить, что в период античности философы предъявляли определенное требование к заботливому наставнику. У него должна быть *сформирована установка на личностно-ориентированное взаимодействие с учениками*, а также *сформированная система философских и научных знаний* [124].

В классических трудах по педагогике также уделяется внимание заботе педагога о ребёнке, предъявляются требования к личности заботящегося учителя. Я. Корчак обращал внимание на то, что у заботящегося педагога должны быть *сформированы знания о мере заботы и её компенсирующей, воспитательной и развивающей функциях* [76]. В. П. Вахтеров также писал об *умении педагога обеспечивать проживание ребёнком полноценного детства* [40].

Педагогическую заботу в качестве элемента профессиональной деятельности учителя, рассматривал В. А. Сухомлинский. Забота, по утверждению Сухомлинского, есть мобилизующая сила всего воспитательного процесса. Педагог подчеркивал, что у учителя должна быть *сформирована способность объединить, на основе заботы, в общешкольный коллектив всех его членов: и педагогов,*

и детей, и старших, и младших [154]. Тем самым придается важность организаторских и коммуникативных умений будущего учителя, развитость у него личностных качеств и чувств.

А. С. Макаренко также уделял внимание педагогической заботе, её влиянию на развивающуюся личность. Забота являлась основополагающим элементом жизнедеятельности трудовой колонии им. М. Горького, в которой осуществлял свою деятельность А. С. Макаренко («труд-забота»). А. С. Макаренко обращал внимание на личностные качества заботящегося педагога – это *справедливый, в меру строгий и добрый человек* [97].

Учителя как детоводителя, сопровождающего личностное и социальное развитие обучающихся, рассматривал Ш. А. Амонашвили. Ученый утверждает, что у учителя, осуществляющего педагогическую заботу, должны быть *сформированы профессиональные умения, направленные на воспитание ученика, на помощь в его учебной деятельности и социализации:*

- поиск и исправление ошибок в воспитании;
- поиск и решение проблем ребёнка совместно;
- содействие полноценной социализации ученика, которая может быть затруднена в условиях семьи и школы [9].

В своих трудах Ш. А. Амонашвили подчеркивает важность формирования у учителей общечеловеческих и профессиональных ценностей, безусловного принятия ребёнка, эмпатии и рефлексивности, а также умений, обеспечивающих личностно-ориентированное взаимодействие с учеником [9].

В качестве ведущего понятия «забота» выступает в педагогике И. П. Иванова [63-65]. Согласно концепции учёного, забота выступает в качестве основы образовательного процесса, в котором дети и взрослые включены в субъект-субъектное взаимодействие. Забота, здесь, – не эпизодическое действие, а отношение, которое наполняет взаимодействие совместной радостью и взаимопомощью [4]. Единство жизненно-практической и воспитательной видов заботы выражается в коллективных творческих делах. В связи с этим, учитель, осуществ-

ляющий педагогическую заботу, *должен уметь создавать условия для со-творчества, со-радости и взаимопомощи детей и взрослых.* Кроме того, И. П. Иванов предъявлял особые требования к личности заботящегося педагога, так как он должен осуществлять заботу не эгоистически-потребительскую, а товарищескую, воспитательную. И, что самое главное, он должен формировать такую заботу у детей. То есть учитель должен выступать в качестве образа истинной заботы для учеников.

Обращение к педагогике общей заботы актуализируется за счёт внедрения на территории России *программы развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России»*, методологической основой как раз и являются труды И. П. Иванова. Кроме того, в рамках проекта «Орлята России» осуществляется профессиональная подготовка педагогов к реализации данной программы, включающая в себя освоение методики коллективных творческих дел, изучение теории педагогики заботы. В настоящее время для педагогов активно проводятся профессиональные мероприятия федерального значения: проектная сессия «Орлята России: движение вперед!» (Орловская область), форум «Педагогический диалог» (Ульяновск), образовательный интенсив «Орлята Алтая. Орлята России» (Алтайский край), региональная научно-практическая конференция для педагогов «Орлят России» (Санкт-Петербург, Бердянск, Благовещенск) и др. [159].

Итак, в научной литературе педагогическая забота представлена в качестве важного элемента профессиональной деятельности учителя, отмечена важность личностно-профессионального развития педагога, осуществляющего педагогическую заботу.

Проанализируем исследования, в которых представлены вопросы подготовки учителей к осуществлению заботы.

Ученица Игоря Петровича Иванова – Т. В. Дмитриенко – , изучала формирование педагогической направленности у студентов университета на основе педагогики общей заботы. Ведущая идея заключалась в организации коллективных

творческих дел, содержание и структуру которых будущие учителя реализовывали бы в своей профессиональной деятельности. Исследователь сформулировала *этапы коллективного творчества*, результатом которого становилась сформированность педагогической направленности у будущих учителей, обеспечивающей, в том числе и осуществление ими педагогической заботы в профессиональной деятельности:

1) замысел преподавателя (этап разработки идей, которые должны иметь практическую направленность, быть общественно значимыми, приносить пользу людям, выполнять воспитательные и развивающие функции);

2) коллективное планирование (на данном этапе происходит работа над разработкой плана реализации сгенерированных идей; здесь важен уже не сам замысел, а то, как он будет реализовываться на практике);

3) подготовка (здесь осуществляется работа над проектом, который будет приносить конкретную пользу окружающим);

4) защита (студенты презентуют свой проект, описывают его значимость и пользу);

5) оценка (на данном этапе происходит оценка проектов другими студентами и преподавателями; критерием успешности проекта может служить ответ на вопрос – принесет ли этот проект пользу ученику?);

6) последствие деятельности (здесь студенты обсуждают результаты реализации проекта) [5].

Исследование Т. В. Дмитриенко показывает, что учитель готов осуществлять педагогическую заботу только тогда, когда он включен в содержание будущей профессиональной деятельности через разработку и реализацию коллективных творческих дел. С одной стороны, для реализации таких дел необходимы сформированные у студентов ценности, убеждения и смыслы, а с другой – само участие в разработке и реализации коллективных творческих дел обеспечивает профессиональную подготовку будущих учителей.

Другой представитель научной школы И. П. Иванова – С. В. Нилова – также занималась проблемой профессиональной подготовки будущих учителей

с позиций педагогики общей заботы. Диссертация С. В. Ниловой посвящена проблеме сотворчества в образовательном процессе педагогического университета. Сотворчество представляет собой образ жизни коллектива преподавателей и студентов. Исследования Ниловой показали, что подготовке учителей, способных осуществлять заботу о ребёнке, способствует *сотворчество и личностно-ориентированное взаимодействие* в условиях вуза [113]. В исследовании показано, как коллективные творческие дела становятся новым укладом жизни студенческого коллектива, в котором студенты таких дел заботятся о материальных и духовных ценностях, друг о друге. Это, в свою очередь, обуславливает эффективность профессиональной подготовки путем «перенесения» полученного опыта заботы в свою профессиональную деятельность.

Заботу как отношение (заботливое отношение) изучала Н. П. Царёва, которая подчеркивала два аспекта этого понятия – внешнее проявление и внутреннее функционирование. Первый аспект подразумевает действия заботящегося, а второй – его личностные характеристики, качества. В исследованиях Н. П. Царёвой отмечено, что осуществление заботы основано на понимании заботящимся сущности данного понятия, его структуры; развитии чувств; формировании умений. Подготовка к проявлению заботы должно осуществляться в нравственно мотивированной коллективно-творческой деятельности на благо других людей, а результатом такой работы должна стать забота как нравственный смысл деятельности. В процессе работы важно поддерживать у обучающихся любую деятельность, обусловленную просоциальными мотивами; демонстрировать положительные образы взаимоотношений; придерживаться демократического стиля общения; осуществлять анализ своей деятельности [168].

Педагогическую заботу как составную часть уклада школьной жизни изучает Н. С. Малякова. Она выделила структурные компоненты антропологически ориентированного уклада школы, которые требуют от учителя сформированности *профессиональных умений, коммуникабельности, эмпатии, наблюдательности*:

- 1) творческое взаимодействие, основанное на умении учителя:

- понимать личностные и возрастные особенности ученика;
- выявлять ценностные ориентиры ученика;
- понимать мотивы его деятельности;
- идентифицировать себя с ребёнком;
- создать условия для саморазвития ученика.

2) осуществление диалога, основанное на умении учителя организовать:

- педагогическое общение;
- педагогическая поддержку;
- педагогическое сопровождение [99].

В своих исследованиях Н. С. Малякова подчеркивает важность обогащения ценностно-смысловой сферы учителей за счет их включения в уклад школьной жизни: знакомство с традициями школы и класса, изучение особенностей взаимодействия учеников и учителей, знание индивидуально-личностных особенностей обучающихся [99].

Как *атрибут профессионализма учителя* педагогическую заботу рассматривают А. А. Баранов и М. В. Белокрылова (Андреева). Они выделяют в её структуре коммуникативно-поведенческий, эмоционально-мотивационный и когнитивный компоненты [23]. Особое место среди личностных качеств заботящегося педагога, которое необходимо формировать, исследователи указывают просоциальную мотивацию и эмпатию, которая актуализирует эмоционально-чувственные проявления педагога по отношению к ребёнку (беспокойство, волнение, тревожность и другие) и, следовательно, обеспечивают проявление заботы о нём [12].

В своей диссертации М. В. Андреева разработала инструментарий для изучения заботливости личности педагогов, что позволило ей определить прямую зависимость уровня заботливости от успешности их профессиональной деятельности. М. В. Андреевой было установлено, что учителя, которые реагируют и интерпретируют эмоциональные состояния своих учеников, а также оказывают помощь ученикам в их личностном и социальном развитии, более успешны в

своей профессиональной деятельности: они более активны и инициативны, учебные результаты их учеников значительно выше, а в классе сохраняется психологически комфортная среда. Исследователем отмечены следующие необходимые профессиональные умения и способности заботливых учителей:

- рефлексия собственной деятельности (для заботящегося учителя особенно важно оценивать успешность педагогической заботы, в определенных случаях корректировать свою деятельность с целью обеспечения более эффективной заботы об ученике);

- позитивная Я-концепция, адекватная самооценка (заботящийся учитель с позитивной Я-концепцией и адекватной самооценкой оптимистичен касательно результата педагогической заботы; осуществляет адекватную рефлексию, воспринимая себя в качестве субъекта заботы);

- владение психолого-педагогическими знаниями (педагогическая забота отличается от заботы в широком смысле тем, что она осуществляется с опорой на специальные знания: о закономерностях детского развития, возрастных и индивидуально-личностных особенностях учеников, о методике обучения и воспитания, а также особенностях взаимодействия с обучающимися) [11].

Учёной также выделены практические *рекомендации* по подготовке учителей к педагогической заботе:

- участие учителей в психологических тренингах по развитию личностных качеств (такая работа позволяет развить эмпатию и рефлексивность через личностно-ориентированное взаимодействие участников тренинга, а также включить ребёнка и заботу о нём в свою систему ценностей) [11];

- расширение представлений учителей о заботе как педагогическом инструменте, их знакомство с формами проявления заботы в образовании (на лекционных и семинарских занятиях необходимо формировать знания о заботе и ее значимости для ребенка и общества в целом, так как заботящийся учитель не только опирается на житейский опыт осуществления заботы, но и на специальные знания) [13].

Профессиональные компетенции, которые необходимо формировать у

учителей для эффективного осуществления педагогической заботы, перечислены в диссертации В. В. Быстровой:

- ключевые компетенции, предполагающие осуществление практики «заботы о себе», творчество, гуманистическую ориентацию на взаимодействие с учеником;
- специальные компетенции, представляющие собой конкретные инструменты педагогической заботы [37].

Автором также сформулированы *этапы* дополнительной профессиональной подготовки учителей, реализация которых обеспечит развитие у них заботливости:

- 1) ценностно-целевой (содействие в осознании важности педагогической заботы);
- 2) диагностический (диагностика исходного уровня сформированности готовности осуществлять педагогическую заботу);
- 3) мотивационный (формирование мотивов, конкретизация результатов педагогической заботы об ученике);
- 4) содержательный (продуктивная деятельность, включающая мотивационную, развивающую, смыслообразующую составляющие; здесь же описывается предметное содержание профессиональной педагогической деятельности);
- 5) методический (включение учителей в учебную деятельность, направленную на развитие у них профессиональных умений; методика событийного взаимодействия);
- 6) аналитико-рефлексивный (рефлексия собственной деятельности в контексте формирования готовности к педагогической заботе; осуществление практики «заботы о себе») [37].

Интересным видятся результаты опроса, представленные В. В. Быстровой. В них автор отмечает, что учителя-практики подчеркивают важность *понимания* учителем *актуального эмоционального состояния ученика, его потребностей, трудностей*. В этой связи заботливый учитель должен *понимать* цель и резуль-

тат педагогической заботы в соответствии с конкретной задачей. В качестве важного требования была выделена способность учителя осуществлять *рефлексию собственной деятельности*, выстраивать траекторию своего личностно-профессионального развития [38].

Ученым также были выделены *методы и формы* подготовки педагогов к осуществлению педагогической заботы. В качестве таковых выступают:

1) моделирование педагогической заботы (обучающиеся разрабатывают модели взаимодействия «учитель-ученик», в которых отражают принципы этого взаимодействия, цель, результат и способы проявления педагогической заботы);

2) педагогические мастерские (в качестве педагогов-мастеров выступают практикующие учителя, которые могут поделиться со слушателями опытом осуществления педагогической заботы);

3) семинары (на семинарских занятиях студенты и преподаватели выполняют практические задания, включающие в себя формирование умений и навыков личностно-ориентированного взаимодействия);

4) круглые столы (в рамках круглых столов обсуждаются наиболее актуальные проблемы в образовании и пути их решения);

5) лекции-конференции (предполагает обсуждение научных проблем, связанных с педагогической заботой) [37].

Анализ показал, что в науке имеются общие предпосылки для научной разработки проблемы формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе. В частности, выделены профессионально значимые качества, профессиональные компетенции, специальные умения и навыки учителя, осуществляющего педагогическую заботу; методы и формы организации образовательного процесса, которые могут способствовать формированию готовности к педагогической заботе. Мы выявили, что важным в формировании готовности к педагогической заботе у будущих учителей является:

– формирование у них знаний о сущности педагогической заботы и её месте в системе профессиональной деятельности;

– развитие у обучающихся личностных качеств (эмпатии, рефлексивности,

коммуникабельности, справедливости, доброжелательности и др.);

- активизация процессов интериоризации ценности заботы;
- включение будущих учителей в учебно-профессиональную деятельность, в основе которой лежит нравственно мотивированные коллективные творческие дела.

С другой стороны, настоящая проблема еще не была предметом специального изучения в педагогической науке: *отсутствует концепция формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе*, не разработано учебно-методическое обеспечение данного процесса.

Таким образом, анализ нормативных документов и изученных нами работ показывает, что вопросы формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей остаются актуальными и недостаточно изученными, и для ее решения сложились определенные теоретико-методологические и научно-методические предпосылки. Этим и обусловлен выбор темы исследования «Формирование готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе».

1.2 Методология исследования формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе

Целью параграфа является описание методологии исследования формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе, а именно: обоснование методологических подходов и вытекающих из них принципов, уточнение понятийного аппарата исследования.

Теоретической основой для определения методологии нашего исследования послужили труды А. Н. Аверьянова [5; 6], В. Г. Афанасьева [19], В. Н. Садовского [141], В. А. Дрещинского [59], в которых представлены общие методологические основы, алгоритмы и логика научного исследования, основные положения, связанные с методологией разработки научного исследования.

Для построения методологии педагогического исследования выжным является методология педагогики, сущность которой мы находим в трудах М. А.

Данилова [52], М. А. Галагузовой [49], В. И. Загвязинского [61], В. В. Краевского [78, 79], В. М. Полонского [129], Л. В. Мардахаева [101], В. В. Афанасьева, О. В. Грибковой, Л. И. Уколовой [21]. В настоящем исследовании мы опираемся на определение методологии педагогики, сформулированное М. А. Даниловым: «Методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность» [52, с. 73]. Также важен деятельностный аспект методологии педагогики, обозначенный В. В. Краевским. Ученый пишет, что методология педагогики определяется и как «... система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований» [78, с. 13].

В соответствии с методологией педагогики и логикой научных исследований определим методологические подходы, которые, с одной стороны, представляют собой «исходный принцип, исходную позицию основное положение или убеждение, положенное в основу исследовательской деятельности» [49, с. 146]; с другой стороны – «направление изучения объекта (предмета) исследования» [49, с. 146].

В педагогической науке существует большое количество методологических подходов. Настоящее исследование построено в русле системного, аксиологического и личностно-деятельностного подходов. Рассмотрим подробно выбранные подходы и определим логику дальнейшего исследования в соответствии с ними.

Формирование готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе изучается нами с позиций *системного подхода*, который подробно изучен в трудах В. Г. Афанасьева [20], И. В. Блауберга, Э. Г. Юдина [34], А. Н. Аверьянова [5; 6], Ю. П. Сурмина [153] и других ученых. Настоящий подход позволяет изучать формирование готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе как систему, то есть как «целостный комплекс элементов, связанных между собой таким образом, что с изменением одного изменяются другие» [78, с. 34].

Особое внимание при формулировании системы уделяется *цели* этой системы, которая является показателем её целостности. А. Н. Аверьянов определяет цель как желаемое состояние системы или результат ее деятельности. Каждый элемент, объект подсистемы работает ради цели, стоящей перед системой в целом [6]. Структура системы представлена её компонентами. Наличие связи между компонентами означает их взаимозависимость и взаимообусловленность. Методологически важным для нашего исследования является положение о *функциональности* системы, достаточно четко сформулированное В. Г. Афанасьевым. Функциональность системы предопределяет действие и взаимодействие всех компонентов системы в рамках своего функционального значения [20].

При определении общей цели, состава системы, её структуры и функции компонентов этой системы мы обратились к теории систем Ю. П. Сурмина [153]. На основе анализа представим описание системы формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе (таблица 1).

Таблица 1 – Общая характеристика системы формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе

Критерий	Наименование	Характеристика
Количество элементов	Многоэлементная	Система состоит из многих элементов – компонентов системы (целевой, содержательный, процессуальный, результативный)
Характер взаимодействия элементов	Координационно-иерархическая	Система объединяет равноправные и соподчиненные элементы (компоненты системы)

Степень организованности	Организованная	Выражена организационными структурами, элементы связаны между собой
Количество функций	Полифункциональная	Реализация одновременно нескольких функций (ценностно-смысловая, организационная, технологическая, контрольно-корректирующая)
Цель	Одноцелевая	Общая цель системы – формирование готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе

Системный подход к решению проблемы формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе позволит системно представить изучаемый нами процесс – начало, направление его движения, содержание и конец (результат), а также продемонстрировать цель, содержание, методы, формы и средства педагогической работы, показатели эффективности и результат.

Из данного подхода выводится принцип *системности*, предполагающий изучение формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе в виде системы, что позволит в дальнейшем смоделировать данный процесс.

Другим важным методологическим подходом является *аксиологический*, который в контексте педагогического исследования подробно изучен в трудах Е. В. Бережновой [31], В. А. Сластенина, И. Ф. Исаева, Е. Н. Шиянова [118], С. И. Маслова, Т. А. Масловой [104] и других ученых. Аксиология, как самостоятельное понятие, берёт свое начало из философии, и определяется как философское учение о ценностях различного вида [149].

Центральным понятием аксиологии является «ценность», которую вслед за

Д. А. Леонтьевым, мы понимаем как духовный или материальный объект, имеющий определенную жизненную цену и способный удовлетворить интересы и потребности личности и общества [90]. Данный подход позволяет поставить ценностную ориентацию объекта исследования в центр внимания ученого [118].

Аксиологический подход в нашем исследовании позволяет, во-первых, рассматривать личность будущего учителя как высшую нравственную ценность, во-вторых, включить педагогическую заботу в ценностно-смысловую сферу личности будущего учителя. При этом видится важным формирование профессионально-педагогических ценностей будущих учителей в процессе формирования у них педагогической заботы. С. И. Маслов и Т. А. Маслова подчеркивают, что для будущих учителей значимыми являются следующие ценности:

- 1) гуманистические ценности педагогической деятельности;
- 2) профессионально-нравственные ценности;
- 3) ценности творческой самореализации;
- 4) интеллектуальные ценности;
- 5) социальные ценности;
- 6) эстетические ценности [104].

Центрированность на ценностях, как «обладающих энергетической активностью и существующих в деятельности» [104, с. 202], и выступающих «ориентиром развития личности» [22, с. 113], позволит не только сформировать у будущих учителей знания о педагогической заботе, но и будет способствовать обогащению эмоциональными потенциалами и ценностными ориентациями, обеспечивающих личностный рост, изменение поведения, отношений, установок.

Таким образом, формирование готовности к педагогической заботе у будущих учителей с опорой на аксиологический подход позволит будущим учителям осмыслить педагогическую заботу как личностно значимую деятельность. Это, в свою очередь, будет обуславливать творческую активность будущего учителя, его саморазвитие и личностно-профессиональное становление.

Из данного подхода выводится принцип *гуманизма*, предполагающий фор-

мирование творческого содружества, которое способствует становлению будущего учителя как профессионала путем изменения его ценностно-смысловой сферы. Профессиональная подготовка, основанная на принципе гуманизма, обеспечивает взаимоотношения, которые характеризуются уважением к личности студента, его безусловное принятие. Сформированные у студента ценности воспринимаются преподавателем как отражение его неповторимого жизненного опыта. Сущность гуманистического характера общения студентов между собой видится нам в безусловном принятии партнера как субъекта общения; в видении партнера как неповторимой и свободной личности со своим своеобразным бытием; в желании и стремлении установить взаимопонимание. Важной характеристикой гуманистического общения студентов между собой является взаимодействие, способствующее не только самораскрытию, но и актуализации механизмов и потребности в самопознании и личностном саморазвитии субъектов общения.

Мы опираемся на положение о том, что развитие личности будущего учителя определяется не устойчивыми диспозициями, а активным и осознанным взаимодействием с миром отношений, а сам процесс профессиональной подготовки осуществляется в деятельности. В связи с этим нами был выбран *лично-деятельностный подход*.

Отдельно составляющие «личность» и «деятельность» нашли свое отражение в личностном и деятельностном подходах.

Основы личностного подхода заложены Л. С. Выготским [46-48], Б. Г. Ананьевым [10], А. Н. Леонтьевым [91; 92], С. Л. Рубинштейном [139]. Подход подразумевает, что изучение какого-либо явления или процесса, связанного с индивидом (в нашем исследовании – профессиональная подготовка будущих учителей), будет осуществлено в полной мере при условии учета категории «личность» [49]. С другой стороны, данный подход гуманизирует образовательный процесс, так как определяет его сущность как лично-ориентированный (В. В. Сериков [144], И. С. Якиманская [10], А. А. Плигин [66; 132] и другие). Так, В. В. Сериков выделил три главных направления в разнообразии трактовок

данного подхода в контексте образовательной практики: гуманистический феномен в образовании, цель педагогической деятельности, специальный вид образования. В основе всех этих направлений лежит уважение личности обучающегося, содействие его развитию в благоприятных для него условиях [144].

Данный методологический подход к изучению педагогических феноменов и к организации образовательного процесса предопределяет цель образования. В частности, по определению И. С. Якиманской целью такого образования является создание условий для развития индивидуальности обучающегося и последующего целенаправленного развития его личностных качеств [130].

Вслед за В. В. Сериковым и И. С. Якиманской другой ученый-педагог – А. А. Плигин – определил личность обучающегося и личность обучаемого в качестве субъектов образовательного процесса, а целью такого образования он определил развитие личности обучающегося с учетом его ценностных ориентаций и убеждений. А. А. Плигин подчеркивает важность личностной обусловленности в процессах образования и говорит о том, что без неё цель и задачи образования не могут быть достигнуты в полной мере [66].

В целом, категория «личность» является многогранной, и её определение зависит от рассматриваемого подхода к её изучению. Наибольшее распространение в изучении личности в отечественной науке получил деятельностный подход, рассматривающий данное понятие в единстве деятельности и сознания личности. Основы деятельностного подхода, в том числе и к определению личности, заложены в трудах С. Л. Рубинштейна [139], А. Н. Леонтьева [91; 92], и продолжены в работах К. А. Абульхановой [2; 3], А. В. Брушлинского, М. И. Воловиковой [1] и др. Главная категория здесь – деятельность [140].

Принцип единства деятельности и сознания личности был предложен уже С. Л. Рубинштейном и развит в рамках концепции психологической структуры деятельности у А. Н. Леонтьева. Изучая механизм личностного развития в деятельности, С. Л. Рубинштейн описал его как переход внутреннего содержания поведения в устойчивые свойства личности. Исследователь также определил личность как предпосылку и результат деятельности [139].

Вслед за С. Л. Рубинштейном, другой психолог – А. Н. Леонтьев – подтвердил положение о единстве сознания и деятельности, подчеркивая, как говорят Э. Ф. Зеер и А. М. Павлова, «встроенность» сознания в деятельность, их неразрывность [62]. Для нас важно положение о том, что А. Н. Леонтьев подчеркнул деятельностное усвоение общественного опыта как процесс, лежащий в основе развития личности [91]. Ученый уделял особое внимание значению ведущей деятельности, которая обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологических особенностях личности [92].

Целенаправленное и оптимальное использование своих возможностей и опыта, как способа решения жизненных задач и проблем, изучено в трудах К. А. Абульхановой [1; 2] и В.А. Татенко [155], и в дальнейшем обозначено авторами в качестве критерия личности как субъекта. Согласно автору личность выступает в качестве субъекта деятельности, как организатор, координатор, регулятор объективных жизненных форм и отношений. Личность способна изменять явления и процессы вокруг себя, структурирует жизненные противоречия в формах жизненных задач и проблем [3].

Личностно-деятельностный подход к формированию готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе подразумевает, что преподаватель осознает и принимает своеобразие и неповторимость личности каждого студента, с которым он находится во взаимодействии. При такой организации профессиональной подготовки студент выступает субъектом образовательного процесса с заложенным в нем потенциалом к самопознанию и личностному саморазвитию. Это обуславливает такой процесс профессиональной подготовки студентов, который:

- учитывает их субъективный опыт, мотивы деятельности, особенности качеств личности;
- активизирует процесс творческого раскрепощения будущего учителя;
- способствует становлению у него гуманистической позиции, формированию внутренней аксиологической структуры личности через обращение, интерпретацию и анализ своего опыта.

Таким образом, личностно-деятельностный подход, синтезирующий в себе категории «личность» и «деятельность», позволяет изучать формирование готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе с позиций деятельностной активности их личности.

Из данного подхода выводится принцип *деятельности*, опора на который позволит организовать формирование готовности к педагогической заботе к будущим учителям через деятельную активность студентов, которая обуславливает их личностно-профессиональное развитие в процессе обучения в вузе.

Объект диссертационного исследования – процесс профессиональной подготовки будущих учителей в вузе – обусловил выбор *акмеологического подхода*.

В качестве предмета акмеологии выступают закономерности, условия, факторы и механизмы достижения зрелым человеком вершин профессионализма и продуктивности [83].

Профессионализм учителя, по утверждению А. К. Марковой, представлен:

- 1) пониманием ценности профессии учителя и осознание себя субъектом педагогической профессии;
- 2) овладением профессиональных знаний и умений, обеспечивающих продуктивную педагогическую деятельность в своей профессии;
- 3) сформированными профессионально значимыми личностными качествами, среди которых рефлексивность и эмпатия;
- 4) достижением профессиональных результатов, востребованных обществом [100].

В исследованиях С. Ф. Касаткина также отмечается, что личностно-профессиональному развитию учителя с точки зрения акмеологического подхода соответствует:

- 1) положительное отношение педагога к выбранной профессии и педагогической деятельности;
- 2) сформированность процессов саморазвития и стремлением к творческой самореализации;
- 3) интериоризация психолого-педагогических знаний и сформированность

профессиональных умений [68].

С точки зрения акмеологического подхода, формирование готовности к педагогической заботе у будущих учителей включает в себя целенаправленное стимулирование внешней и внутренней активности познавательной деятельности студентов, которая обеспечивает высший уровень их профессионализма [54].

Тем самым формирование готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе есть целенаправленная активизация произвольности и сознательности самоизменений личности студента, где первоочередным шагом являются процессы самопознания, определения своей позиции в рамках выработки отношений к самому себе, а затем и профессиональное саморазвитие, насыщаемое личностно-созидающими смыслами.

Рассмотрение будущего учителя как субъекта созидательной деятельности конкретизируется в смысле его понимания как саморазвивающейся личности, что также подчеркивается теоретиками в области педагогической акмеологии (Н. В. Кузьмина [83], С. Ф. Касаткин [68], А. К. Маркова [100], Н. К. Чапаев [], К. В. Шевченко [170] и др.).

Принципиально важным является психологическое положение В. Г. Асеева о саморазвитии как деятельности, детерминированной стремлением человека развить в себе ту или иную черту личности [19]. Е. Ф. Рыбалко интерпретирует саморазвитие как более высокий уровень развития личности, чем собственно развитие, а в качестве основных критериев дифференциации развития и саморазвития ею выделяются произвольность и сознательность самоизменений личности [138]. С. Л. Рубинштейн связывает саморазвитие с позитивными самоизменениями, определяя данный процесс как деятельность, направленную на «восхождение к себе-лучшему» [139].

Таким образом, саморазвитие, выступающее механизмом личностного развития, понимается как осознанный и регулируемый процесс, который можно активизировать в процессе профессиональной подготовки будущих учителей в вузе.

Самодетельный характер саморазвития в условиях гуманистической образовательной среды подчеркивается Л. Н. Куликовой. Автор отмечает, что саморазвитие есть самодетельность личности, так как это деятельность самой личности (собственный труд); деятельность по собственному выбору, личностному решению (самозначимый труд); деятельность для достижения собственной, самоопределяемой цели (лично целеустремленный труд); деятельность, самостоятельно выстраиваемая и осуществляемая (самоуправляемый труд); деятельность, самостоятельно разворачиваемая, обогащаемая по смыслам, содержанию и форме (самообогащаемый труд) [84].

Ключевую роль в обеспечении процессов саморазвития играет *рефлексия*, что подчеркивается в ряде отечественных (В. А. Адольф [7], Т. М. Резер [136], А. Д. Рапопорт [133], Ф. Г. Мухаметзянова [108], Л. Н. Куликова [85], М. В. Пац [107] и др.) и зарубежных (А. А. P Cattaneo, E. Motta [180], N. T. K. Dung [181], S. Hansen [184], Á Leijen, M. Pedaste, L. Lepp [188], S. Trudeau, J.-S. Boudrias, A. Cournoyer [196]) исследований. Овладение собственными психическими процессами через механизмы опосредования в качестве ключевой характеристики личности определял Л. С. Выготский. Личность по Выготскому, «... охватывает единство поведения, которое отличается признаком овладения» [47, с. 315]. Исследователь определяет личность как интегральную «высшую психическую функцию» и идентифицирует данное понятие с понятием «самосознание», выражающееся в том, что человек «...сам осознает себя как известное единство» [48, с. 101]. Тем самым, ученый подчеркивает потенциальную возможность личности в осознании себя как целого, в следствие чего, запускаются процессы личностного саморазвития.

В этой связи стоит отметить утверждение Д. А. Леонтьева о том, что «человек может выйти в режим самодетерминированности, включив рефлексивное сознание» [90, с. 16]. Следуя логике данных рассуждений, И. В. Арцимович пишет: «...рефлексия есть основа самореализации, предполагающая самоусовершенствование, самоосуществление, самораскрытие всех сущностных сил чело-

века с учетом сочетаний внутренних и внешних условий, направленных на саморазвитие» [17, с. 36].

Таким образом, акмеологический подход в нашем исследовании обеспечивает рассмотрение будущего учителя как субъекта созидательной деятельности, который в максимальной степени использует свои ресурсы в процессе своей профессиональной подготовки, стремится к профессионализму через овладение знаниями и умениями осуществления педагогической заботы и развития у себя профессионально значимых качеств.

Из данного подхода выводится принцип *субъектности*, опора на который обеспечит стимулирование *самостоятельного* и *активного* осмысления будущим учителем педагогических явлений и процессов, формирование субъектности как качественной характеристики педагога-профессионала.

Проблемам изучения понятийно-терминологического аппарата педагогики и образования посвящены работы С.А. Ветошкина, М.А. Галагузовой [28], В.В. Краевского [78, 79], В.М. Полонского [129] и многих других ученых. В нашем исследовании мы опираемся на статью М.А. Галагузовой, Ю.Н. Галагузовой, Т.С. Дороховой и Р.Х. Исхакова «Методологические принципы понятийного аппарата в педагогических исследованиях» [51].

Из выделенных авторами методологических принципов: *системность, валентность, адекватность, историческая обусловленность, импульсивность и субъективность*, мы обращаем внимание на принцип *субъективности*. В статье авторы подчеркивают, что «в педагогических исследованиях автор имеет право на свои *субъективные определения тех или иных понятий*, но каждое понятие должно быть *тщательно аргументировано*» (курсив наш – В. В.) [51, с. 38].

В нашем исследовании два важных понятия «педагогическая забота» и «готовность к педагогической заботе у будущих учителей в вузе». Остановимся на них подробнее.

В начале рассмотрим понятие «педагогическая забота». Для аргументации понятия «педагогическая забота» вновь сошлемся на цитируемый источник: «Вначале исследователь проводит анализ, «расщепление» (Г. П. Щедровицкий)

– выделяются видовые признаки понятия, затем идет синтез – определение однородных видовых признаков, т.е. в процессе исследования авторы используют логические – *род-вид* и системно-структурные – *часть-целое* отношения» [51, с. 30]. Таким образом, при анализе понятия «педагогическая забота» в исследовании определяется, какие из выделяемых видовых признаков являются уже известными, а какие новыми, то есть требуется *четкое определение элемента новизны, в сущности, ключевого понятия.*

Понятие «педагогическая забота» состоит из двух составляющих его частей – «забота» и «педагогическая». Проанализируем понятия «забота» и «педагогическая забота», представленные в различных справочных источниках и работах; выделим одинаковые признаки, которые встречаются в определениях этих понятий по разным источникам. Данные анализа сведём в таблицу 2.

Таблица 2 – Признаки понятий «забота» и «педагогическая забота»

1.	Источник	Определение понятия
2.	Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка : 80 000 слов и фразеологических выражений. М. : А ТЕМП, 2006. 938 с.	«Беспокойство, беспокойное, обременительное <i>дело</i> ; мысль или <i>деятельность</i> , направленная к <i>благополучию</i> ; внимание, попечение, уход» [115, с. 198].
3.	Бурменская Г. В., Захарова Е. И., О. А. Карабанова, А. Г. Лидерс Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков. М. : МПСИ, 2007. 416 с.	«Характеристика родительской позиции, совокупность <u>эмоционального отношения</u> родителя к ребенку, а также восприятие ребенка родителем и <i>способы поведения</i> с ним» [36, с. 60].
4.	Филиппова Г. Г. Психология материнства : учеб. пособие. М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. 240 с.	«Осознанная или культурно обусловленная <i>деятельность</i> родителей по <u>удовлетворению потребностей</u> потомства, освоению опыта, развитию структуры деятельности, мотива-

		ционно-потребностной сферы и мотивационных механизмов» [162, с. 122].
5.	Андреева М. В. Феноменология заботы личности (на примере учителей с разным уровнем успешности профессиональной деятельности) : диссертация ... канд. псих. наук : 19.00.01 / Андреева Мария Владимировна. Казань, 2009. 171 с.	«Осознание потребностей, целей, ценностей, смыслов, тенденций развития другого человека, <u>переживание</u> степени их реализации, а также <u>действия</u> , направленные на создание условий для их реализации с целью <u>содействия благополучию</u> данного человека» [11, с. 6].
6.	Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. вузов / автор-сост. Л. В. Мардахаев. М. : Академия, 2002. 363 с.	«Всемерная поддержка и оказание всех видов <u>помощи</u> ребенку» [150, с. 91].
7.	Современный образовательный процесс : основные понятия и термины / авт.-сост. М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. М. : Компания Спутник+, 2006. 191 с.	«Выраженное чувство ответственности за <u>благополучие</u> кого-либо или за что-либо, дополненное стремлением к <u>действиям</u> для его осуществления» [151, с. 33].
8.	Педагогика. Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Мн. : Современное слово, 2005. 542 с.	« <u>Деятельное</u> отношение к человеку, направленное на оказание <u>помощи</u> , <u>содействие благу</u> и счастью человека и вытекающее из <u>сострадания</u> или обязанности» [119, с. 162].
9.	Прохоров А.О. Теоретические и практические проблемы психических состояний личности. Самара : Самарский ГПИ, 1991. 113 с.	«Выраженное чувство ответственности за <u>благополучие</u> кого-либо» [131, с. 63].
10.	Иванов И. П. Педагогика коллективных творческих дел. Киев : Освита, 1992. 206 с.	« <u>Деятельность</u> , удовлетворяющая интересы, потребности жизненно-практические (жизненно-практическая забота) и воспитательные (воспитательная забота)» [63, с. 7].
11.	Баранов А. А., Белокрылова М. В. Педагогическая забота как атрибут профессионализма субъекта обучения и воспитания //	«Необходимый элемент в <u>деятельности</u> педагога, направленный на <u>социально-психологическую адаптацию</u> и <u>личностный рост ученика</u> » [23, с. 59].

	Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2007. № 11. С. 59-62.	
12	Быстрова В. В. Педагогическая забота как условие воспитания подростков в ситуации социального неравенства : диссертация ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Виктория Викторовна Быстрова. СПб., 2014. 266 с.	«Процесс <i>содействия</i> воспитанию, направленный на становление заботы о себе у подростка, на формирование активной позиции по отношению к своей жизни» [37, с. 6].

Примечание. Отдельные положения, выделенные курсивом и подчеркиванием, отражают аналитическую работу автора

Ограничимся этими работами, так как в других, изученных нами, выделяются примерно такие же признаки обозначенных выше понятий. Все авторы указывают на *деятельность заботящегося* (М. В. Андреева [11], А. А. Баранов, М. В. Белокрылова [23], Г. Г. Филиппова [162], М. Ю. Олешков, В. М. Уваров [151]). Поэтому в определение понятия «педагогическая забота» мы будем исходить из понятия «*деятельность*».

Другой важный признак, выделенный нами связан с личностными качествами заботящегося. М. В. Андреева пишет о *переживании* заботящегося [11], Е. С. Рапацевич – о *сострадании* [119], а Г. В. Бурменская, Е. И. Захарова, О. А. Карабанова, А. Г. Лидерс [36] пишут об *эмоциональном отношении*. В психолого-педагогической науке сопереживание, сочувствие, сострадание, беспокойство и другие психические состояния, связанные с эмоциональным отношением, представляет собой внешнее проявление такого качества личности человека как *эмпатия*. Таким образом, вторым признаком нашего понятия является *эмпатия* заботящегося, проявляющееся в виде сопереживания и сострадания.

Другой признак представляет собой *помощь* тому, о ком заботятся. Е. С. Рапацевич [119], Л. В. Мардахаев [150] указывают на оказание всех видов помощи, а Г.В. Бурменская, Е.И. Захарова, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс помощь характеризуют исходя из функций заботы [36].

Таким образом, анализ и синтез приведенных выше работ позволил нам выделить три признака для определения искомого понятия: *деятельность, эмпатия и помощь*. Исходя из нашего опыта и изучения научных работ (М. А. Галагузова, Ю. Н. Галагузова, Т. С. Дорохова, Р. Х. Исхаков [51], М. А. Галагузова, К. В. Веретенникова [50]) мы ввели еще один признак – *педагогическое взаимодействие*, которое характеризуется не формальным обменом информацией между учителем и учеником, а ориентированностью на ценностно-смысловую сферу личности.

Опираясь на описанные выше признаки, исследования по теме педагогической заботы (Т. В. Дмитриенко [56], С. В. Нилова [113], Н. П. Царёва [168], Н. С. Малякова [99], М. В. Андреева [12], А. А. Баранов [12], В. В. Быстрова [37]) определим понятие «педагогическая забота». *Педагогическая забота* – это процесс взаимодействия между учителем и учеником с целью оказания помощи ученику, в основе которого лежат профессиональные знания и умения учителя в сочетании с его способностью к эмпатии и рефлексии.

Исходя из определения «педагогическая забота» переходим к определению понятия «готовность к педагогической заботе у будущих учителей в вузе».

В науке имеется достаточно большое количество подходов к определению готовности. Данное понятие понимается как состояние оперативной настройки на предстоящую деятельность (Н.Д. Левитов [88], А.А. Ухтомский [161]); определенный уровень ценностной ориентации (В.Я. Ядов [175]); отношение к деятельности (В.Н. Мясищев [110]); установка (Д.Н. Узнадзе [160]). Данные определения можно объединить в функциональный подход к рассмотрению готовности к деятельности, связывающий готовность с особым *состоянием* психических функций, обеспечивающим достижение высоких результатов деятельности.

Другое понимание готовности связано с ролью целостного проявления индивидуально-психологических особенностей личности, которые позволяют эффективно осуществлять деятельность. В рамках данного подхода готовность к деятельности рассматривается как целостное проявление всех сторон личности, включающее познавательный, эмоциональный и мотивационный компоненты

(А.А. Деркач [53]); качество личности, включающее в себя операционный, мотивационный, функциональный компоненты (М.И. Дьяченко [57], Л.А. Кандыбович [57]); синтез свойств личности, выражающихся в активном положительном отношении к деятельности (В.А. Крутецкий [82]). Тем самым подчеркивается долговременная форма готовности, представляющая собой, в отличие от ситуативной, относительно *устойчивое свойство*, которое характеризует степень успешности выполнения деятельности.

В исследовании мы придерживаемся второго подхода, по определению которого готовность есть *интегральное личностное образование*, включающее в себя активное, положительное отношение к деятельности, сформированные личностные качества, определенный теоретический и практический опыт.

В профессиональной педагогике данный подход к определению готовности находит свое отражение во многих исследованиях. В частности, В.А. Сластенин рассматривает профессиональную готовность будущего учителя как совокупность личностных качеств, обеспечивающих успешность профессиональной деятельности. Особую роль исследователь уделял профессиональной мотивации, гуманистическим ориентациям личности учителя, а также рефлексии собственной деятельности [147].

В.А. Адольф, подчеркивая тесную взаимосвязь профессиональной компетентности с готовностью к профессиональной педагогической деятельности, отобразил формулу этой готовности – «готовность = желание + знание + умение или готов = хочу + знаю + умею», а также включил в сущность понятия «готовность» комплекс последовательных элементов: осознание потребности, формирование мотива [7]. Научная школа, возглавляемая В.А. Адольфом, определяет профессиональную готовность как интегративное личностное образование, обеспечивающее эффективность профессиональной деятельности [8].

А.В. Лейфа и Е.В. Павлова, рассматривая проблему готовности к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования также определили её как многоуровневый и многоаспектный феномен, включающий, как объективные, так и субъективные составляющие. В качестве основных компонентов

учеными выделены следующие: саморегуляционный, мотивационный, ценностно-смысловой, операционно-деятельностный [89].

Е.А. Леванова изучает готовность педагога к профессиональной деятельности как целостное личностное образование, интегрирующее в себе мотивационный, содержательно-деятельностный, коммуникативно-технологический, результативно-действенный и оценочно-прогностический компоненты. Ученый включает в эту готовность положительное отношение к общению и взаимодействию с детьми, эмпатию, когнитивность и другие особенности, а также подчеркивает её реализацию на уровне духовно-познавательной действительности (в форме понятий), способности к аксиологическому отношению к миру (в форме ценностей) и способности к социальному (практическому) действию [87].

М.И. Лукьянова, рассматривающая проблему формирования профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности, определяет данное понятие как системное личностное образование, включающее в себя мотивационно-целевой, аксиологический, аутопсихологический, когнитивный, конструктивно-технологический, рефлексивный компоненты [96].

Итак, анализ психолого-педагогической литературы по теме педагогической заботы и профессиональной готовности учителя позволил уточнить определение понятия *«готовность к педагогической заботе у будущих учителей в вузе»*. Данное понятие мы определяем как интегративное личностное образование, формирующееся в процессе профессиональной подготовки в вузе, включающее в себя профессиональные знания, умения, эмпатию и рефлексивность, обеспечивающее эффективное взаимодействие между учителем и учеником с целью оказания помощи ученику.

Анализ исследований по теме и рабочее определение готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе позволили нам выделить следующие компоненты готовности к педагогической заботе: *когнитивный* (профессиональные знания о сущности педагогической заботы, осознание значимости педагогиче-

ческой заботы в выбранной профессии, понимание её места в системе профессиональной деятельности учителя), *деятельностный* (профессиональные умения осуществлять педагогическую заботу в будущей профессиональной деятельности, подразумевающие выявление трудностей ученика и причин их возникновения, адекватную оценку ситуации, выбор продуктивных педагогических действий), *эмотивный* (развитая эмпатия, представленная способностью к сопереживанию, сочувствию, идентификации), *рефлексивный* (развитая рефлексивность, обеспечивающая способность оценивать успешность усвоения знаний о педагогической заботе и умений её осуществления). Компонентный состав является базовым для определения критериев и показателей оценки готовности к педагогической заботе у будущих учителей.

Таким образом, опора на алгоритмы и логику научного педагогического исследования, позволили нам определить методологию исследования проблемы формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе. В качестве основных методологических подходов к решению рассматриваемой проблемы нами выбраны системный, аксиологический, личностно-деятельностный и акмеологический подходы, позволяющие в логической последовательности построить настоящее исследование. Из выбранных методологических подходов выведены принципы системности, гуманизма, деятельности и субъектности, соблюдение которых обеспечит положительный результат в работе. Ведущим понятием исследования является «готовность к педагогической заботе», которое определяется нами как интегративное личностное образование, формирующееся в процессе профессиональной подготовки в вузе, включающее в себя профессиональные знания, умения, эмпатию и рефлексивность, обеспечивающее эффективное взаимодействие между учителем и учеником с целью оказания помощи ученику. Структура готовности к педагогической заботе у будущих учителей включает в себя когнитивный, деятельностный, эмотивный и рефлексивный компоненты.

1.3 Модель формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе

Разработанная в настоящем исследовании модель отражает концепцию формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе.

Педагогическая концепция, согласно определению Е. В. Яковлева и Н. О. Яковлевой, представляет собой «сложную, целленаправленную, динамическую систему фундаментальных знаний о педагогическом феномене, полно и всесторонне раскрывающих его сущность, содержание, особенности, а также технологию оперирования с ним в условиях современного образования» [176, с. 176].

По определению Е. С. Рапацевич педагогическая концепция – это система взглядов, определяющих понимание педагогических явлений и процессов, объединенных фундаментальным замыслом, ведущей идеей [119].

В нашем исследовании опираемся на определение педагогической концепции, сформулированное Е. М. Харлановой, которая определяет данное понятие как «систему знаний о педагогическом явлении, объединенную ведущей идеей и во взаимосвязи социокультурного, логико-гносеологического, практического аспектов, реализующих научно-теоретическую и конструктивно-технологическую функции» [166, с. 109]. В этом понимании педагогическая концепция включает в себя цель и понятийный аппарат, методологические подходы, практическую реализацию изучаемого педагогического явления с опорой на методологические подходы и принципы.

С целью разработки модели мы опирались на положения теории педагогического моделирования (В. П. Беспалько [32], В. В. Краевский [78, 79], Э. Г. Юдин [173], Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева [177]) и системный подход (В. Г. Афанасьев [20], А. Н. Аверьянов [5; 6], И. В. Блауберг [34], Ю. П. Сурмин [153], Э. Г. Юдин [34] и др.).

Модель формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе состоит из целевого, содержательного, процессуального и ре-

зультативного компонентов. Каждый компонент выполняет функцию: ценностно-смысловую, организационную, технологическую, контрольно-корректирующую (рисунок 1).

Целевой компонент модели включает в себя цель – формирование готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе, и выполняет *ценностно-смысловую функцию*.

Содержательный компонент выполняет *организационную функцию* и включает в себя компоненты готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе: *когнитивный* (профессиональные знания о сущности педагогической заботы, осознание значимости педагогической заботы в выбранной профессии, понимание её места в системе профессиональной деятельности учителя), *деятельностный* (профессиональные умения осуществлять педагогическую заботу в будущей профессиональной деятельности, подразумевающие выявление трудностей ученика и причин их возникновения, адекватную оценку ситуации, выбор продуктивных педагогических действий), *эмотивный* (развитая эмпатия, представленная способностью к сопереживанию, сочувствию, идентификации), *рефлексивный* (развитая рефлексивность, обеспечивающая способность оценивать успешность усвоения знаний о педагогической заботе и умений её осуществления).

Процессуальный компонент модели включает в себя этапы формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе. Процессуальному компоненту соответствует *технологическая функция*.

Понятие «формирование» рассматривается многими учеными. В частности, А. Л. Артамонов определяет формирование как процесс целенаправленного организованного становления социально-значимых качеств личности [15].

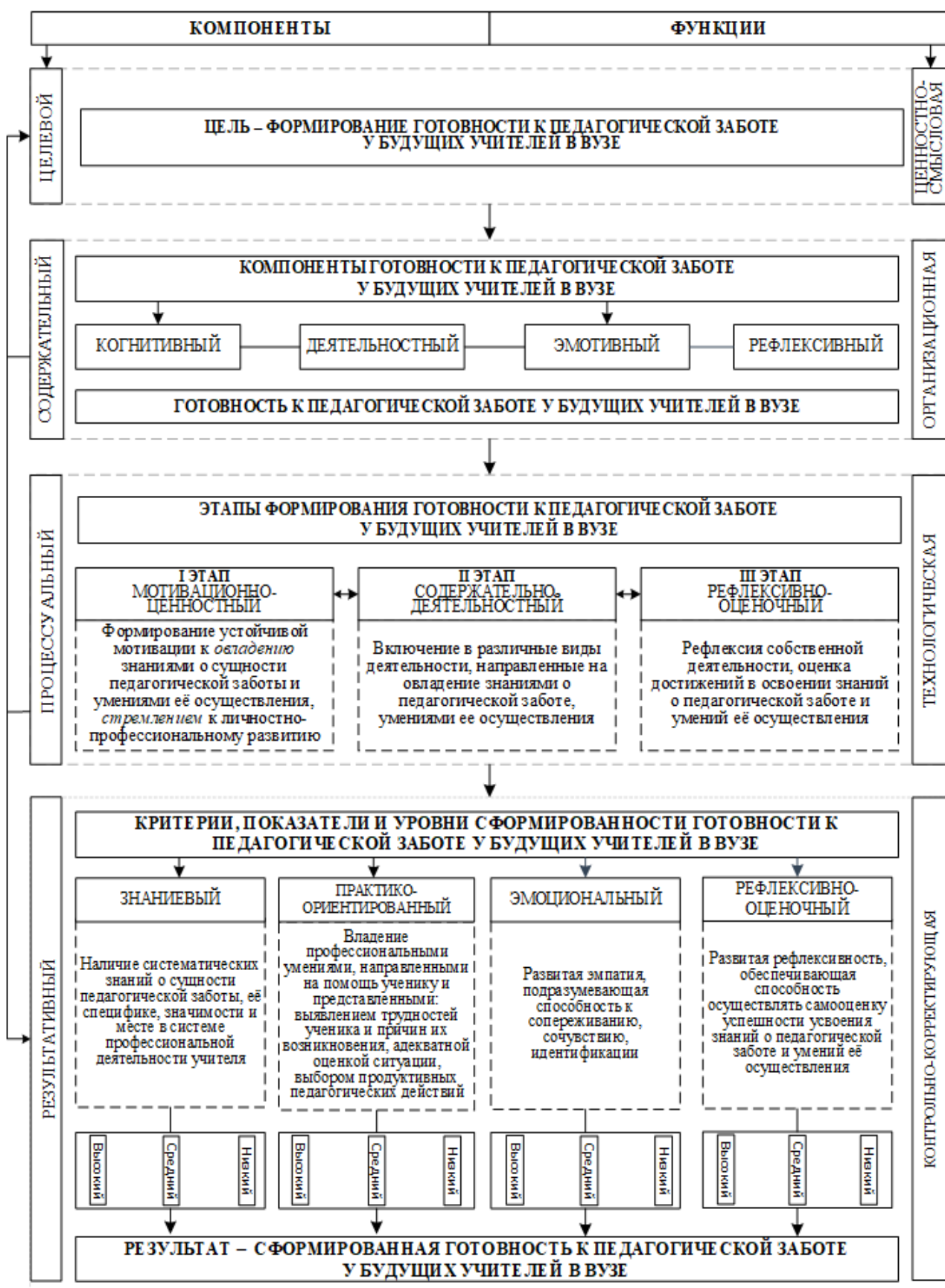


Рисунок 1 – Модель формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе

В. С. Безрукова рассматривает данное понятие как сознательное управление процессом развития личности до задуманной формы [26]. По определению А. М. Новикова и Д. А. Новикова, формирование есть целенаправленное педагогическое воздействие на индивида с целью развития у него определенных личностных качеств [114]. М. И. Шилова рассматривает формирование в качестве создания комплекса условий и влияний на процесс становления индивида как личности [172].

Комплексный анализ позволяет сделать вывод о том, что независимо от трактовки рассматриваемого понятия, формирование предполагает *процесс*, характеризующийся целенаправленностью и организованностью, и который приводит к определенному результату – сформированной личности, с имеющимися у неё личностно-значимых представлений, убеждений, ориентаций. В контексте профессионального образования важным также становится наличие у такой личности системы специальных знаний, профессионально значимых качеств личности, умений и навыков.

Нам близка точка зрения Л. А. Барановской, определяющей формирование как процесс поступательного, поэтапного продвижения человека от имеющегося уже в наличии уровня развития к потенциально возможному, более высокому посредством специально организованных условий, способов, целенаправленных педагогических действий [24]. Мы опираемся на позицию, согласно которой у будущих учителей уже есть опыт проявления заботы (например, полученный в семье), однако недостаточно сформированы знания и понимание сущности педагогической заботы, умения её осуществлять. Необходимо, используя имеющийся у будущих учителей субъективный опыт заботы, расширить и углубить их знания, развить личностные качества и профессиональные умения, которые обеспечат результат – сформированную готовность к педагогической заботе.

Формирование готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе определяется нами как личностно-ориентированный педагогический процесс, направленный на развитие у студентов устойчивой мотивации к изучению

данного феномена, освоение студентами знаний о сущности педагогической заботы и умений её осуществления, на развитие эмпатии и рефлексивности. Формирование готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе строится нами на *принципах* системности, гуманизма, деятельности и субъектности, а *этапами* этого процесса являются: мотивационно-ценностный, содержательно-деятельностный, рефлексивно-оценочный.

Целью *мотивационно-ценностного этапа* является формирование у будущих учителей внутренних мотивов обучения, представленных желанием овладеть знаниями о сущности педагогической заботы, а также стремлением к личностно-профессиональному развитию. Реализация этапа осуществляется за счёт *актуализации субъективного опыта будущих учителей*.

Успешность профессиональной подготовки будущих учителей обуславливается учетом, анализом и переработкой их субъективного опыта (Л. Н. Куликова [84; 85], Ф. Г. Мухаметзянова [108], М. В. Пац [107] Т. В. Татьяна [156], О. В. Шереметьева [171], В. Lew [189], S. Loftus, J. Higgs [190], Т. М. Makhamatov [192]). Процесс приобретения будущим учителем профессиональных знаний и практических умений непрерывно проходит через призму их субъективных переживаний: студент «пропускает через себя» приобретаемые в процессе взаимодействия с преподавателем знания; соотносит эти знания с прожитым опытом. В этом случае будет затрагиваться когнитивная сфера студента (расширение теоретических знаний о педагогической заботе) и смысловая (восприятие этих знаний студентом как ценностно-значимых для него, осознание значимости педагогической заботы для ребенка).

Субъективный опыт будущих учителей обуславливает их своеобразную и неповторимую деятельность, а также направленность и качество их личностного саморазвития. Характер осуществления педагогической заботы у будущего учителя в его будущей профессиональной деятельности будет зависеть от уже прожитого им опыта заботы, а также от опыта, полученного в ходе профессиональной подготовки в вузе. Учёт субъективного опыта личности студента и актуали-

зация этого опыта, способствуют активизации творческого взаимодействия преподавателя и студента, приобретению «живого» знания.

Профессиональная подготовка, таким образом, будет ориентирована на со-бытийность и со-переживание, признание преподавателем своеобразной и неповторимой личности студента. В процессе взаимодействия преподавателя и студентов, организованного в такой атмосфере, происходит взаимообогащение его участников когнитивными и эмоциональными потенциалами, ценностными ориентациями. Это ведет за собой совместный личностный рост, создает и укрепляет их общность, а также способствует взаимному изменению их поведения, отношений, установок. Исследования Л. Н. Куликовой показали, что чем более выражен личностно-ориентированный характер профессиональной подготовки с ориентацией на субъективный опыт будущего учителя, тем эффективнее его личностно-профессиональное развитие. Это объясняется тем, что такой образовательный процесс подразумевает: формирование творческого содружества, способствующее становлению педагога как профессионала с присущим ему стремлением к саморазвитию; учет личностных характеристик и возможностей каждого обучающегося, его субъективного опыта как самоценного [84; 85].

Актуализация субъективного опыта обучающихся в процессе формирования у них педагогической заботы позволит активизировать смысловую сферу личности, сформировать просоциальные мотивы [186]. Мы опираемся на положение о субъективном опыте как детерминанте деятельности. Таким образом, характер педагогической заботы будущего учителя будет зависеть от уже прожитого им опыта заботы, а также от опыта, полученного в ходе профессиональной подготовки, то есть «здесь и сейчас». Учёт субъективного опыта личности студента, актуализация этого опыта, способствует приобретению «живого» знания. С этой целью можно организовать следующие виды работы:

- 1) анализ и интерпретацию концепций отношений будущего учителя, сформированных, прежде всего, в детстве;
- 2) работу с моделью баланса, включающую ребёнка и педагогическую заботу в систему ценностей будущего учителя;

3) работу с «картой воспоминаний», которая направлена на анализ будущим учителем своего опыта заботы, своего отношения к этому опыту;

4) выполнение психологических упражнений, темой которых являются педагогическая забота («Дублирование», «Ожившая картина», «Аквариум»).

Эффективной формой организации профессиональной подготовки могут стать занятия с элементами психологического тренинга. Специфика таких занятий заключается в том, что они представляют собой комплекс психологических упражнений и игр, подобранных исходя из цели и возрастных особенностей участников. Отличительной особенностью занятий с элементами тренинга выступает наличие постоянной обратной связи между преподавателем и студентами. Главное преимущество таких занятий заключается в том, что взаимодействие, организованное в этих условиях, помогает каждому участнику «проникнуть» в собственный субъективный опыт, осознать его значение и влияние на его жизнь, будущую профессиональную деятельность. Важным этапом занятия является шеринг – форма взаимодействия участников занятия, при котором происходит их самораскрытие. Такая форма работы может обеспечить актуализацию субъективного опыта студентов за счёт того, что их переживания основаны на имеющихся у них концепциях отношений, детерминантами формирования которых являются прожитые события [120].

При правильной организации занятий с элементами психологического тренинга создаются условия для комфортного, эмоционального благополучного взаимодействия, при котором участники могут искренне выражать свои чувства, эмоциональные состояния, переживания. Это достигается путём:

– создания соответствующей обстановки (участники сидят вокруг и взаимодействуют друг друга постоянно; использование соответствующей мебели, способствующей более комфортному пребыванию в группе);

– организации этапов работы, предполагающих психологический настрой участников, «включение» в работу (например, «шеринг», предполагающий разделение с другими участниками своих переживаний, эмоционального состояния, субъективного опыта, а также их совместное обсуждение).

На *содержательно-деятельностном этапе* формирование готовности к педагогической заботе у будущих учителей осуществляется за счет *расширения содержания профессиональной подготовки студентов*.

Нами был осуществлен анализ учебных планов и содержания образовательных программ дисциплин, реализуемых в образовательном процессе ФГБОУ ВО «БГПУ» на факультете педагогики и методики начального образования. Это позволило нам изучить содержание программ преподаваемых дисциплин, рассмотреть основные организационные формы учебного процесса и методику ведения дисциплин. В изученных нами программах уделяется внимание подготовке будущих учителей к организации личностно-ориентированного взаимодействия. Так, в рабочей программе дисциплины «Психолого-педагогические основы инклюзивного образования в начальной школе», уделяется внимание изучению особенностей реализации общепедагогических принципов в условиях инклюзивного образования; изучаются формы, методы, приемы, педагогические технологии образования лиц с особенностями в развитии на основе дифференцированного, системно-деятельностного, личностно-ориентированного подходов. В других образовательных программах также уделяется внимание формированию готовности будущих учителей к осуществлению профессиональной деятельности согласно современным требованиям к личности учителя. Так, в образовательной программе дисциплины «Педагогика начального образования» особое место принадлежит усвоению будущими учителями тем, связанных с организацией межличностного взаимодействия учителя и ребёнка. В рамках курса изучаются формы и методы организации обучения и воспитания, педагогические концепции и образовательные технологии. Особое место уделяется изучению личности учителя.

Однако в содержании программ отсутствуют темы (разделы), посвященные изучению сущности педагогической заботы и её специфике, месту педагогической заботы в системе профессиональной деятельности учителя. В связи с этим нам видится важным формирование у будущих учителей знаний о педагогической заботе как элементе профессиональной педагогической деятельности. С

этой целью необходимо изучение студентами понятия «педагогическая забота», структуры этого понятия; определение места педагогической заботы в системе профессиональной деятельности учителя. Этот материал возможно включить в содержание рабочих программ реализуемых дисциплин, а также внедрить в рамках авторской программы.

Если предметное содержание предполагает конкретные трудовые действия педагога, специфику его трудовой деятельности, то при определении социального содержания профессиональной педагогической деятельности смысловые акценты смещаются в специфику взаимоотношений учителя и других субъектов образовательного процесса (ученики, другие учителя, родители). Включение будущих учителей в предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности обеспечит понимание студентами её сущности и, как следствие, – понимание педагогической заботы как элемента этой деятельности.

Именно здесь важно вовлекать будущих учителей в со-действие, со-творчество, со-радость с другими субъектами образовательного процесса, активизировать его субъектную позицию, определяющуюся такими характеристиками, как активность, инициативность, деятельное отношение к себе и к другим людям.

Вовлекаясь в такую профессиональную подготовку студент будет выступать субъектом учебной деятельности, а сами знания, приобретаемые им, будут соотноситься с его убеждениями, мотивами, особенностями качеств личности. Таким образом, студент уже с самого начала обучения встает в деятельностную позицию, предполагающую обогащение профессиональных знаний и практического опыта в «контексте разрешения студентами моделируемых ситуаций» [41 с. 44].

Профессия учителя, требующая высокого уровня социальной ответственности, активности и гуманистического отношения к субъектам образовательного процесса, не может быть усвоена без практического включения будущих учителей во взаимодействие с детьми, их родителями и другими учителями. Это предполагает, прежде всего, процесс формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе на основе особенностей их взаимодействия с

субъектами других образовательных организаций, которое может способствовать актуализации само- и взаиморефлексии, созданию атмосферы доверия и творчества.

Важным здесь являются производственные практики. Вслед за Н. В. Басалаевой и Т. В. Казаковой отметим, что во взаимодействии будущих учителей с субъектами образовательного процесса школы (ученики, родители, педагоги) осуществляется взаимное предъявление ценностей, убеждений, смыслов, что обуславливает развитие профессионально значимых личностных качеств. Условия, максимально приближенные к естественным, позволяют возвращаться к имеющемуся опыту заботы в различных профессиональных ситуациях общения [25].

Такое обучение ставит будущих учителей в позицию деятелей и творцов в своей профессиональной области, так как содержание заданий подразумевает работу с конкретными педагогическими явлениями и процессами, с субъектами образовательных отношений (например, проектирование коллективного творческого дела на базе социально-реабилитационного центра города; разработка индивидуального образовательного маршрута ребёнка; решение реальной или симитированной педагогической задачи).

На *рефлексивно-оценочном этапе* особое внимание уделяется развитию у будущих учителей навыков самоанализа и оценки своих достижений в освоении профессиональных знаний о педагогической заботе, умений её осуществления. Этап обеспечивается организацией рефлексии студентов посредством *использования рефлексивных методов и технологий обучения*.

Использование рефлексивных методов и технологий обучения в формировании готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе обеспечит:

- понимание связи актуальных знаний о педагогической заботе и умений её осуществления с содержанием будущей профессиональной деятельности;
- оценку успешности усвоения знаний о сущности педагогической заботы и умений её осуществления;
- корректировку достигнутых результатов обучения [117].

Вслед за И. И. Ревякиной и В. Н. Белкиной при использовании рефлексивных методов и технологий обучения мы придерживаемся следующей позиции: формирование готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе должен быть происходить не только в поле усвоения системы знаний, но и в контексте его личностного индивидуального развития [135]. В этой связи важно использовать такие методы и технологии, которые способствуют оценке будущими учителями своего отношения к изучаемым явлениям и процессам, их месту в своей будущей профессиональной деятельности.

Выбор рефлексивных методов и технологий обучения как средства формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей также обусловлен их спецификой, среди которых мы выделяем:

- ориентацию на своеобразную и неповторимую личность студента с присущим ему субъективным опытом;

- совместная деятельность, осуществляющаяся в атмосфере со-творчества, сотрудничества, и предполагающая ориентацию на индивидуальность каждого студента;

- использование способов организации учебной деятельности, предполагающих активное включение в работу каждого студента, и активизацию его познавательной и социальной активности;

- содержание заданий и характер их выполнения предполагают моделирование предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности.

- большие возможности для формирования личностного смысла приобретаемых знаний и опыта педагогического взаимодействия;

- активизация ценностно-смысловой сферы и её формирование.

В качестве таких рефлексивных методов и технологий представлены следующие:

Word's Cloud («Облако слов»), суть которого заключается в том, что студентам называется ключевое слово (например, «педагогическая забота»). Их за-

дача – написать слова, которые ассоциируются у них с ключевым словом, и сгенерировать «облако». Преимущество данного упражнения состоит в его непродолжительном выполнении, а также в том, что его использование активизирует ценностно-смысловую рефлексию студента путем создания ассоциаций.

Составление *интеллект-карт* на тему педагогической заботы может предполагать фиксацию мыслей в определенной последовательности:

- 1) немного развернув лист страницы начать рисунок в центре (предоставление мозгу творческой свободы ветвиться во всех направлениях);
- 2) использование изображение в качестве центральной идеи интеллект-карты;
- 3) присоединение к центральному образу ответвления, связанные с главной идеей интеллект-карты;
- 4) написание по одному слову над/под каждым ответвленным изображением.

Интеллект-карта представляет собой продукт интеллектуальной и художественной деятельности студента, что делает его использование интересным в учебной деятельности.

Технология «*Fruiter*» предполагает работу в группе. Лист делится на четыре сектора. В центре листа подгруппе необходимо написать понятие «педагогическая забота»; в левом верхнем углу обязательные характеристики педагогической заботы, в правом верхнем углу – второстепенные характеристики; в нижнем углу примеры педагогической заботы, а в правом нижнем углу – антипримеры.

Технология «*World cafe*» предполагает разделение студентов на подгруппы. Каждой подгруппе дается задание – обсудить и написать на листе ватмана идеи в соответствии с поставленной задачей. Получается определенное количество задач. После того, как группа выполнила свою задачу, другие студенты переходят к следующему столу, а «хранитель смыслов» (один студент) остается на месте. Тем самым происходило взаимообогащение идеями и опытом.

Технология «*Placemat*» подразумевает следующее. Студенты делятся на

подгруппы по четыре человека и садятся за столы. На столе лежат листы с флип-чартами (на листе формата А1 приклеены пять листов А4 – четыре листа в каждом углу и один в центре). Каждый студент заполняет свой лист А4 в соответствии с поставленной задачей, после чего лист А1 переворачивается на 90 градусов. Это нужно для того, чтобы студент, который получил заполненный предыдущим студентом лист, оценил идеи последнего и сравнил их со своими. На полученном листе также необходимо написать свои идеи, затем снова перевернуть лист А1. Так продолжалось до тех пор, пока лист снова не оказывался у студента с его же идеями.

В технологии «*Fishbone*» студентам предлагается макет скелета рыбы. На голове обозначается проблема; по правой стороне скелета причины неудач; по левой стороне представлены примеры – приклеиваются листы с конкретным описанием вышеуказанных проблем; на хвосте представлены выводы. Команде необходимо заполнить каждую часть скелета рыбы.

Технология «*Шесть шляп мышления*» позволяет рассмотреть изучаемую проблему с разных аспектов. «Надевая» миниатюры шляп разных цветов, студент рассматривает тот или иной аспект проблемы: белая шляпа (рациональная), красная шляпа (эмоциональная), черная шляпа (пессимистичная), желтая шляпа (оптимистичная), зеленая шляпа (творческая), синяя шляпа (подведение итогов).

Кейс-технологиям позволяют погрузить будущих учителей в предметный и социальный контекст будущей профессиональной деятельности. Технология решения кейс-задачи включает в себя этапы (по Л. Л. Супруновой):

- 1) постановка задачи на основе анализа ситуации и конкретных действий;
- 2) моделирование способов решения педагогической задачи;
- 3) осуществление плана действий по её решению;
- 4) анализ результатов решения педагогической задачи [121].

Как можно заметить, работа с педагогическим кейсом предполагает рефлексию, так как для его решения важно анализировать ситуацию, отбирать на основе этого анализа продуктивный комплекс педагогических действий.

В *деловых играх* студенты включаются в непосредственное обыгрывание

предлагаемых ситуаций, отражающих профессиональное содержание обсуждают ряд вопросов, касающихся педагогической заботы, практики её осуществления в рамках современного образования. Преимущество деловых игр в профессиональной подготовке будущих учителей состоит в том, что они моделируют реальную профессиональную ситуацию, которую необходимо преобразовать в педагогическую задачу. Для этого студенту необходимо активизировать свои рефлексивные способности.

Активизирует рефлексию *проектная деятельность*, результатом которой выступает конкретный продукт. В проектной деятельности будущие учителя проходят ряд взаимосвязанных этапов, подразумевающих рефлексию. Прежде всего речь идёт об оценке своего отношения к предмету проектирования, результатов проекта и его эффективности.

Разновидностью проектной деятельности является игра-конструктор «Голос поколения». Суть этой технологии заключается в создании студентами социально значимого проекта в виде моделирования занятий и внеклассных мероприятий. Командам выдается рабочий лист, на котором необходимо описать свой проект. С этой целью они получают у «директоров» (например, старшекурсники) векторы, которые определяют сущность проекта команды. Также они используют выданные карточки: элемент, который присутствует в их проекте; талант, необходимый для осуществления проекта; цитата, отражающая суть проекта; ориентир проекта. Таким образом, за отведенное время команде нужно, используя раздаточный материал, составить проект, защитить его перед «директором». Сам проект должен подходить по содержанию и цели к той организации, в рамках которой его защищают. Специфика такой технологии заключается в том, что будущие учителя дают оценку актуальности проекта, соотносят его содержание и предполагаемый результат с современными реалиями в образовании, анализируют свою деятельность в команде, успешность усвоения учебного материала, то есть осуществляют рефлексию.

Особое внимание стоит уделять *сочинениям-эссе*, в которых студенты выражают личное отношение к задаваемой проблеме, выражают свои переживания

в виде символа. Специфика сочинения-эссе заключается в том, что его написание основано прежде всего не на фактах, а на субъективном взгляде на ситуацию, явление, процесс.

При использовании рефлексивных методов и технологий обучения расширяется ориентация будущих учителей на все сферы педагогической деятельности – не только на овладение методикой преподавания учебных предметов, но также и на обогащение и углубление опыта общения с детьми, развития осознанного отношения к себе. Всё это является важным в профессиональной подготовке будущих учителей, в том числе и при формировании готовности к педагогической заботе.

В процессе выполнения заданий при использовании рефлексивных методов и технологий студенты сталкиваются с противоречиями и проблемами, разрешение которых требуют от них активизации личного отношения к их разрешению. Потребность в разрешении этих проблем как личностно значимых будут способствовать тому, что у студента возрастет необходимость в личностном и профессиональном саморазвитии, потребность реализовать творческие возможности в деятельности. Студент, который находится в непрерывном саморазвитии и самореализации, способен принимать новое, анализировать свою деятельность, совершенствовать свои профессиональные навыки, активно проявлять своё отношение к той или иной проблеме.

Результативному компоненту модели соответствует контрольно-корректирующая функция. Компонент включает в себя систему критериев и показателей, уровни сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе, а также результат реализации модели – сформированная готовность к педагогической заботе у будущих учителей.

Исходя из сформулированного нами определения понятия «готовность к педагогической заботе у будущих учителей в вузе» и компонентов готовности к педагогической заботе у будущих учителей, были определены следующие критерии: *знаниевый, практико-ориентированный, эмоциональный и рефлексивно-оценочный.*

Знаниевый критерий предполагает наличие знания и понимания сущности педагогической заботы. *Показателями* знаниевого критерия выступают: степень наличия систематизированных знаний о сущности педагогической заботы, её специфике, значимости и месте в системе профессиональной деятельности учителя.

Практико-ориентированный критерий подразумевает владение будущим учителем умениями осуществления педагогической заботы. В качестве *показателей* критерия нами выделены: степень владения профессиональными умениями, направленными на помощь ученику и представленными выявлением трудностей ученика и причин их возникновения, адекватной оценкой ситуации, выбором продуктивных педагогических действий.

Эмоциональный критерий предполагает у будущего учителя эмоциональную отзывчивость, способность к сочувствию и сопереживанию, то есть развитую эмпатию. *Показателем* эмоционального критерия выступает уровень развития эмпатии, представленной способностью к сопереживанию, сочувствию и идентификации.

Рефлексивно-оценочный критерий предполагает самоанализ будущим учителем своей деятельности, оценку сформированности у себя педагогической заботы. В качестве *показателя* критерия представлен уровень развития рефлексивности, обеспечивающей способность оценивать успешность усвоения знаний о педагогической заботе и умений её осуществления.

Таким образом, концепция формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе представлена *моделью*, состоящей из следующих компонентов: *целевого* (цель), *содержательного* (компоненты готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе – когнитивный, деятельностный, эмотивный, рефлексивный), *процессуального* (этапы формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе – мотивационно-ценностный, содержательно-деятельностный, рефлексивно-оценочный) и *результативного* (критерии, показатели и уровни готовности к педагогической заботе у бу-

дущих учителей в вузе, результат), выполняющих *ценностно-смысловую, организационную, технологическую и контрольно-корректирующую функции.*

Выводы по первой главе

Основной задачей первой главы являлся анализ методологических основ формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе. В ходе исследования были решены задачи 1-4:

1. В педагогической науке имеются общие предпосылки для научной разработки проблемы формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе. Анализ теории и практики формирования готовности к педагогической заботе в профессиональной подготовке будущих учителей показал, что педагогическая забота выступает в качестве важного элемента профессиональной деятельности учителя, а формирование готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе актуально и перспективно. Однако настоящая проблема еще не была предметом специального изучения в педагогической науке: *отсутствует концепция формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе*, не разработано учебно-методическое обеспечение её формирования.

2. Опора на алгоритмы и логику научного педагогического исследования, позволила нам определить методологию исследования проблемы формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе. Методология исследования представлена: *методологическими подходами* (системным, аксиологическим, личностно-деятельностным и акмеологическим), *принципами* (системности, гуманизма, деятельности, субъектности), *понятием* «готовность к педагогической заботе у будущих учителей в вузе» которое представляет собой интегративное личностное образование, формирующееся в процессе профессиональной подготовки в вузе, включающее в себя профессиональные знания, умения, эмпатию и рефлексивность, обеспечивающее эффективное взаимодействие между учителем и учеником с целью оказания помощи ученику. Структура готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе состоит из *когнитивного* (профессиональные знания о сущности педагогической заботы, осознание значимости педагогической заботы в выбранной профессии, понимание её

места в системе профессиональной деятельности учителя), *деятельностного* (профессиональные умения осуществлять педагогическую заботу в будущей профессиональной деятельности, подразумевающие выявление трудностей ученика и причин их возникновения, адекватную оценку ситуации, выбор продуктивных педагогических действий), *эмотивного* (развитая эмпатия, представленная способностью к сопереживанию, сочувствию, идентификации), *рефлексивного* (развитая рефлексивность, обеспечивающая способность оценивать успешность усвоения знаний о педагогической заботе и умений её осуществления) компонентов.

3. Концепция формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе представлена *моделью*, которая состоит из компонентов: *целевого* (цель), выполняющего ценностно-смысловую функцию; *содержательного* (компоненты готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе – когнитивный, деятельностный, эмотивный, рефлексивный), выполняющего организационную функцию; *процессуального* (этапы формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе – мотивационно-ценностный, содержательно-деятельностный, рефлексивно-оценочный), выполняющего технологическую функцию; *результативного* (критерии, показатели и уровни сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе, результат), выполняющего контрольно-корректирующую функцию.

4. *Критериями и показателями* готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе являются: *знаниевый* (наличие знаний о сущности педагогической заботы), *практико-ориентированный* (владение профессиональными умениями педагогической заботы), *эмоциональный* (развитая эмпатия), *рефлексивно-оценочный* (развитая рефлексивность).

ГЛАВА 2

ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЗАБОТЕ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ВУЗЕ

2.1 Диагностика уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе

Опытнo-экспериментальная работа проходила на базе ФГБОУ ВО «Благoвещенский государственный педагогический университет» на факультете педагогики и методики начального образования с 2019 по 2023 г.г.

В опытнo-экспериментальной работе приняло участие 97 студентов, из них:

- 33 студента (ЭГ-1) обучались по *педагогическому* направлению по профилю «Начальное образование. Английский язык»;
- 32 студента (ЭГ-2) обучались по *психолого-педагогическому* направлению подготовки по профилю «Психология и педагогика начального образования»;
- 32 студента (КГ) обучались по *педагогическому* направлению по профилю «Начальное образование».

Для проведения опытнo-экспериментальной работы нами были выбраны студенты *одного факультета*, у которых отмечается *близость учебных планов и планов воспитательной работы*. Все студенты поступили в университет в 2019 году, то есть на начало опытнo-экспериментальной работы являлись студентами первого курса. По гендерному составу выборки являются идентичными. В дальнейшем однородность выборок будет подтверждена математически путем расчета *U-критерия Манна-Уитни*.

Опытнo-экспериментальная работа включала в себя следующие этапы:

Констатирующий (2019 г.) включал в себя отбор и обоснование диагностических методик с целью выявления начального уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей; комплектование экспериментальных и контрольной групп; диагностику исходного уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей; проведение количественного и качественного анализа результатов диагностики.

Формирующий (2020 – 2023 г.г.) предполагал реализацию модели формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе. В содержание профессиональной подготовки были внедрены программы «Педагогическая забота в профессиональной деятельности учителя», «Педагогическая забота и личность учителя», дополнено содержание программ профильных дисциплин, применены интерактивные методы и технологии (нетрадиционные лекции, кейс-технологии, деловые игры, проектная деятельность, технологии «Аквариум», «Пять пальцев», «Остров», «Frayer», «World Cafe», «Placemet», «Fishbone», «Шесть шляп мышления», игра-конструктор «Голос поколения»).

Контрольный (2023 г.) включал проведение итогового диагностического среза, выявление динамики уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей и её сравнение, сформулирование выводов исследования.

На основе анализа теоретических аспектов исследуемой проблемы нами были выделены уровни сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей.

Низкий уровень сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей характеризуется несформированностью знаний о педагогической заботе и её специфике, непониманием её места в системе профессиональной деятельности учителя. Будущий учитель с низким уровнем готовности к педагогической заботе характеризуется неразвитыми эмпатией и рефлексивностью. У таких будущих учителей не развиты умения осуществления педагогической заботы: они не могут выявить трудности ученика и причины их возникновения,

дать адекватную оценку ситуации, выбрать продуктивные педагогические действия по разрешению трудностей ученика и обосновать их эффективность.

Средний уровень сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей характеризуется недостаточной целостностью и системностью знаний о сущности педагогической заботы и её специфике; поверхностным пониманием места педагогической заботы в системе профессиональной деятельности учителя. У таких будущих учителей эмпатия и рефлексивность недостаточно развиты. Они затрудняются выявить трудности ученика и причины их возникновения, дать адекватную оценку ситуации, выбрать продуктивные педагогические действия по разрешению трудностей ученика, им сложно дается обоснование эффективности выбранных педагогических действий.

Высокий уровень сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей характеризуется целостной системой знаний о сущности педагогической заботы и её специфике; глубоким пониманием места педагогической заботы в системе профессиональной деятельности учителя. У таких будущих учителей сформирована система общечеловеческих и профессиональных ценностей, среди которых находит свое место педагогическая забота. Будущие учителя с высоким уровнем сформированности готовности к педагогической заботе характеризуются развитой эмпатией и рефлексивностью. У них развиты умения осуществления педагогической заботы: они могут выявить трудности ученика и причины их возникновения, дать адекватную оценку ситуации, выбрать продуктивные педагогические действия по разрешению трудностей ученика и обосновать их эффективность.

Уровни сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей определялись путем диагностики сформированности готовности к педагогической заботе по каждому критерию.

Представим критерии и показатели сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей в зависимости от уровня её сформированности в целом (таблица 3).

Таблица 3 – Критерии, показатели и уровни сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей

Уровень / Критерии	Знаниевый	Практико-ориентированный	Эмоциональный	Рефлексивно-оценочный
Высокий	Целостная система знаний о сущности педагогической заботы и её специфике; глубокое понимание места педагогической заботы в системе профессиональной деятельности учителя.	Выявляет трудности ученика и причины их возникновения, даёт адекватную оценку ситуации; выбранные педагогические действия по разрешению трудностей ученика продуктивны, а их эффективность обоснована.	Высокий уровень развития эмпатии, представленной способностью к сопереживанию, сочувствию и идентификации	Высокий уровень развития рефлексивности, подразумевающей способность оценивать успешность усвоения знаний о педагогической заботе и умений её осуществления
Средний	Знания о педагогической заботе и её специфике поверхностны; понимание её места в системе	Затрудняется выявлять трудности ученика и причины их возникновения, давать адекватную оценку ситуации; вы-	Средний уровень развития эмпатии, представленной недостаточным развитием	Средний уровень развития рефлексивности, подразумевающей недостаточно развитую

	<p>профессиональной деятельности учителя недостаточны.</p>	<p>бренные педагогические действия по разрешению трудностей ученика частично продуктивны; затрудняется обосновывать эффективность педагогических действий.</p>	<p>способности к сопереживанию, сочувствию и идентификации</p>	<p>способность оценивать успешность усвоения знаний о педагогической заботе и умений её осуществления</p>
<p>Низкий</p>	<p>Несформированность знаний о педагогической заботе и её специфике, непонимание её места в системе профессиональной деятельности учителя.</p>	<p>Не может выявить трудности ученика и причины их возникновения, дать адекватную оценку ситуации; выбранные педагогические действия по разрешению трудностей ученика контрпродуктивны; не может обосновать эффективность педагогических действий.</p>	<p>Низкий уровень развития эмпатии, представленной отсутствием способности к сопереживанию, сочувствию и идентификации</p>	<p>Низкий уровень развития рефлексивности понимающей неспособность оценивать успешность усвоения знаний о педагогической заботе и умений её осуществления</p>
<p><i>Методика</i></p>	<p><i>Авторская анкета</i></p>	<p><i>Диагностические кейсы (И. А. Царик) [167]</i></p>	<p><i>«Диагностика уровня эмпатических способностей» (В. В. Бойко) [134]</i></p>	<p><i>«Определение уровня рефлексии» (О. С. Анисимов) [14]</i></p>

Для оценки сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей по *знаниевому* критерию нами использовалась авторская анкета, которая позволяла оценить степень наличия знания и понимания сущности педагогической заботы, степень понимания места педагогической заботы в системе профессиональной деятельности учителя (**приложение А**). Исходные данные по результатам анкетирования представлены в **приложении Л**, результаты анкетирования в процентном соотношении по группам представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты анкетирования, проведенного с целью диагностики уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей по *знаниевому* критерию

Группа		ЭГ-1	ЭГ-2	КГ
Кол-во студентов		33	32	32
Высокий уровень (5-6 баллов)	количество	2	1	1
	%	6	3	3
Средний уровень (3-4 баллов)	количество	8	10	7
	%	24	31	22
Низкий уровень (0-2 баллов)	количество	23	21	24
	%	70	66	75

В таблице 5 представим наиболее распространенные ответы испытуемых.

Таблица 5 – Наиболее распространенные ответы испытуемых по результатам анкетирования

Ответ анкеты	Частота встречаемости
Формирование готовности к педагогической заботе не обязательно, так	42 % (ЭГ-1), 59 % (ЭГ-2), 47 % (ЭГ-3)

как основная функция учителя – обучение.	
Формирование готовности к педагогической заботе необязательно, так как забота осуществляется в семье.	30 % (ЭГ-1), 44 % (ЭГ-2), 41 % (ЭГ-3)
Педагогическая забота – это помощь ребёнку в обучении (неуспеваемость по предметам).	52 % (ЭГ-1), 34 % (ЭГ-2), 41 % (ЭГ-3)
Педагогическая забота осуществляется тогда, когда ребёнок отстает по школьным предметам.	39 % (ЭГ-1), 50 % (ЭГ-2), 38 % (ЭГ-3)

Анализ результатов анкетирования показал, что у большинства будущих учителей отсутствуют знания о сущности педагогической заботы. Несформированность знаний о педагогической заботе и её специфике, непонимание её места в системе профессиональной деятельности учителя диагностированы у 70 % будущих учителей ЭГ-1, 66 % будущих учителей ЭГ-2 и у 75 % будущих учителей КГ. Большинство студентов определяли педагогическую заботу как кормление, уход, опеку (забота нужна только в семье). Многие испытуемые отмечали её необходимость только в раннем и младшем дошкольном возрасте, аргументируя это тем, что у ребёнка еще не сформированы навыки самообслуживания. Описывая личность заботящегося учителя, испытуемые написали такие личностные качества, как доброта, ответственность, гуманность. Никто из студентов не обозначил важные качества личности – эмпатию и рефлексивность.

Частично справились с предложенным заданием 24 % будущих учителей ЭГ-1, 31 % будущих учителей ЭГ-2 и 22 % будущих учителей КГ. Данные испытуемые характеризовались недостаточной полнотой и систематичностью знаний о сущности педагогической заботы, что выразилось в их ответах в процессе ан-

кетирования. Определение педагогической заботы ограничивалось преимущественно такими характеристиками, как «кормление», «опека», «защита от негативных последствий», «любовь».

6 % будущих учителей ЭГ-1, 3 % будущих учителей ЭГ-2 и 3 % будущих учителей КГ подчеркивали необходимость проявления заботы о ребёнке в образовательном процессе школы и называли способы педагогической заботы, отмечая особую роль учителя. Также, они давали более точные характеристики педагогической заботы: «содействие благополучию, самостоятельности», «непрерывная поддержка», «уважение личности ребёнка и защита его прав», «содействие личностному развитию», «деятельность», «помощь». В целом, они правильно определили педагогическую заботу, её значимость и особенности проявления.

Уровень (высокий, средний, низкий) готовности к педагогической заботе по знаниевому критерию соответствует уровням успешности выполнения анкеты. Таким образом, сводные результаты по знаниевому критерию представлены на рисунке 2.

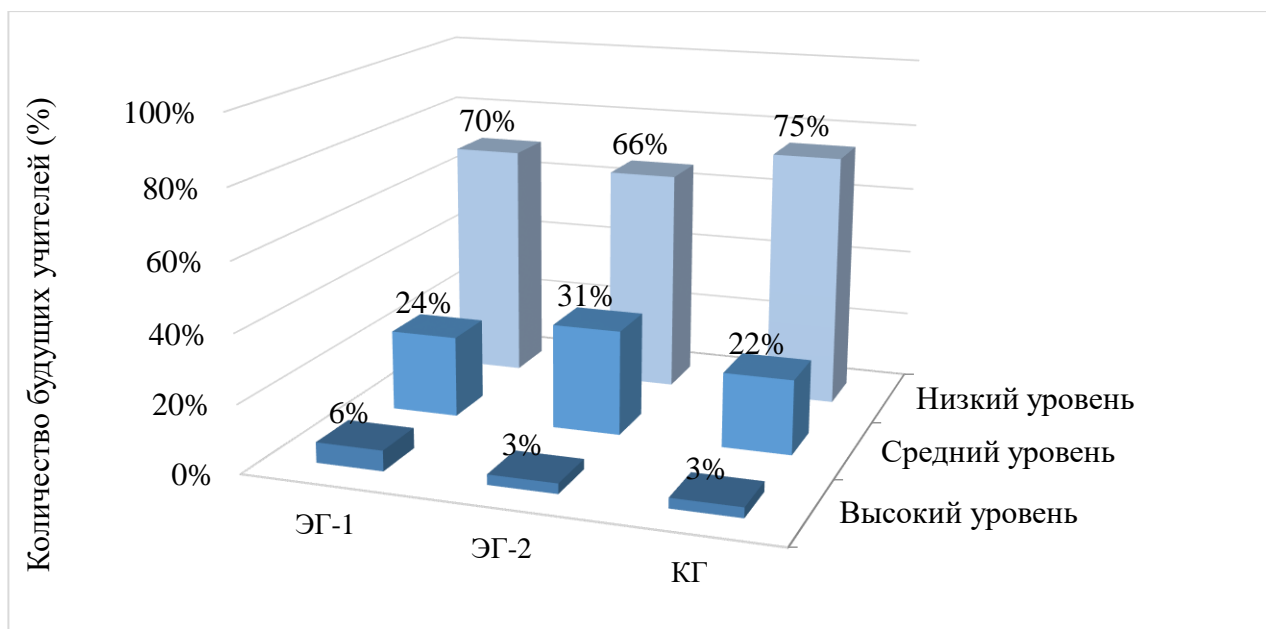


Рисунок 2 – Начальный уровень сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей по знаниевому критерию

С целью изучения сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе по *практико-ориентированному критерию* применялись диагностические кейсы (автор – И. А. Царик) [167] (**приложение В**). Успешность выполнения предложенных кейсов оценивалась на основе оценки умений выявить и сформулировать проблему, выделить и обосновать причины возникшего феномена, дать адекватную и теоретически основанную оценку ситуации, отобрать адекватные и продуктивные педагогические действия для решения возникшей проблемы. Исходные данные по результатам выполнения методики представлены в **приложении Л**, результаты выполнения методики в процентном соотношении по группам представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты выполнения диагностических кейсов, использованных с целью диагностики уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей по *практико-ориентированному критерию*

Группа		ЭГ-1	ЭГ-2	КГ
Кол-во студентов		33	32	32
Высокий уровень (7,5-10 баллов)	количество	2	4	3
	%	6	13	9
Средний уровень (5,5-7 баллов)	количество	8	7	4
	%	24	21	13
Низкий уровень (0-5 баллов)	количество	23	21	25
	%	70	66	78

Анализ результатов показал – испытуемые затруднялись осуществлять осознанный выбор педагогических действий, а сами действия зачастую были контрпродуктивны. При решении педагогических задач будущие учителя не применяли разнообразные тактические способы или делали это неосознанно, интуитивно, без опоры на психолого-педагогические знания. Особенно отмечено

неумение будущих учителей выявлять проблему кейса. Таких будущих учителей составляет большинство: 70 % в ЭГ-1, 66 % в ЭГ-2 и 78 % в КГ.

24 % будущих учителей ЭГ-1, 21 % ЭГ-2 и 13 % КГ частично справились с предложенными заданиями. В процессе выполнения кейс-задач проблема была выделена неточно, имелись неточности в обосновании возникшей проблемы у ребенка. В целом, оценка описанной ситуации была верна, однако испытуемые затруднялись теоретически обосновать ее. Предложенное решение по разрешению проблемы ребёнка выбрано верно.

Справились с предложенными заданиями 6 % будущих учителей ЭГ-1, 13 % ЭГ-2 и 9 % КГ. Данные студенты верно сформулировали проблему кейса, выбрали комплекс педагогических действий, направленных на помощь ученику и смогли обосновать свой выбор.

Уровень (высокий, средний, низкий) готовности к педагогической заботе по практико-ориентированному критерию соответствует уровням успешности выполнения данной методики. Сводные результаты по практико-ориентированному критерию представлены на рисунке 3.

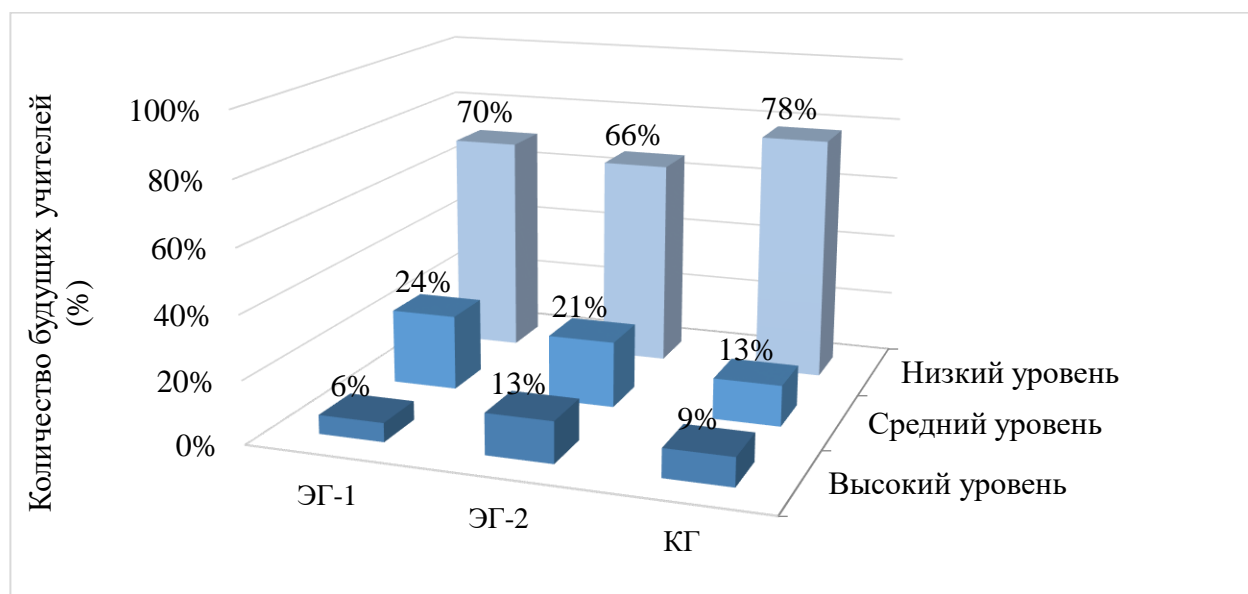


Рисунок 3 – Начальный уровень сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей по практико-ориентированному критерию

С целью изучения сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей по *эмоциональному критерию* применялась методика «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В. В. Бойко) [134] (**приложение Б**). Для нас было важно диагностировать *интегральный* показатель эмпатии. Исходные данные по результатам выполнения методики представлены в **приложении Л**, результаты выполнения методики в процентном соотношении по группам представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты выполнения методики «Диагностика уровня эмпатических способностей», использованной с целью диагностики уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей по эмоциональному критерию

Группа		ЭГ-1	ЭГ-2	КГ
Кол-во студентов		33	32	32
Высокий уровень (30 и выше баллов)	количество	4	4	4
	%	12	13	13
Средний уровень (22-29 баллов)	количество	5	9	7
	%	15	28	22
Низкий уровень (15-21 баллов)	количество	24	19	21
	%	73	59	66

Как показали результаты диагностики, низкий уровень развития эмпатии диагностирован у 73 % будущих учителей ЭГ-1, у 59 % будущих учителей ЭГ-2 и у 66 % будущих учителей КГ, что составляет большинство испытуемых. Результаты анализа показали, что для большинства будущих учителей характерен низкий уровень развития эмпатии по всем предложенным шкалам (интегральное количество баллов от 15 до 20). Наименьшее количество баллов получено по шкале «идентификация», являющейся непременным условием эмпатии [128].

Средний уровень развития эмпатии диагностирован у 15 % будущих учителей ЭГ-1, у 28 % будущих учителей ЭГ-2 и у 22 % будущих учителей КГ. У данных испытуемых был отмечен средний уровень развития эмпатии (в сумме набрали от 22 до 29 баллов). Студенты со средним уровнем развития эмпатии продемонстрировали наименьшее количество баллов по шкале «идентификация», характеризующейся способностью постановки себя на место другого человека, пониманием другого на основе сопереживания [134]. Наибольшее количество баллов было получено по шкале «рациональный канал эмпатии», предполагающий направленность внимания, восприятия и мышления на состояние и проблемы другого человека, актуализирующую эмоциональное и интуитивное отражение. При этом, все испытуемые со средним уровнем развития эмпатии отмечали важность заботы о детях в образовательном процессе школы, хоть и подчеркивали её необязательность, перекладывая ответственность заботы на родителей.

Высокий уровень развития эмпатии диагностирован у 12 % будущих учителей ЭГ-1, у 13 % будущих учителей ЭГ-2 и у 13 % будущих учителей КГ. Результаты методики В. В. Бойко показали, что данные студенты демонстрируют высокий уровень развития эмпатии (набрали выше 30 баллов по интегральной шкале). Наибольшее количество баллов было получено по шкале «Проникающая способность в эмпатии», которая расценивается автором методики как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу сотрудничества, доверительности, позволяющей активизировать «эмоциональное постижение» [134]. Также отмечено большое количество баллов по шкале «идентификация».

Уровень (высокий, средний, низкий) готовности к педагогической заботе по эмоциональному критерию соответствует уровням успешности выполнения данной методики. Сводные результаты по эмоциональному критерию представлены на рисунке 4.

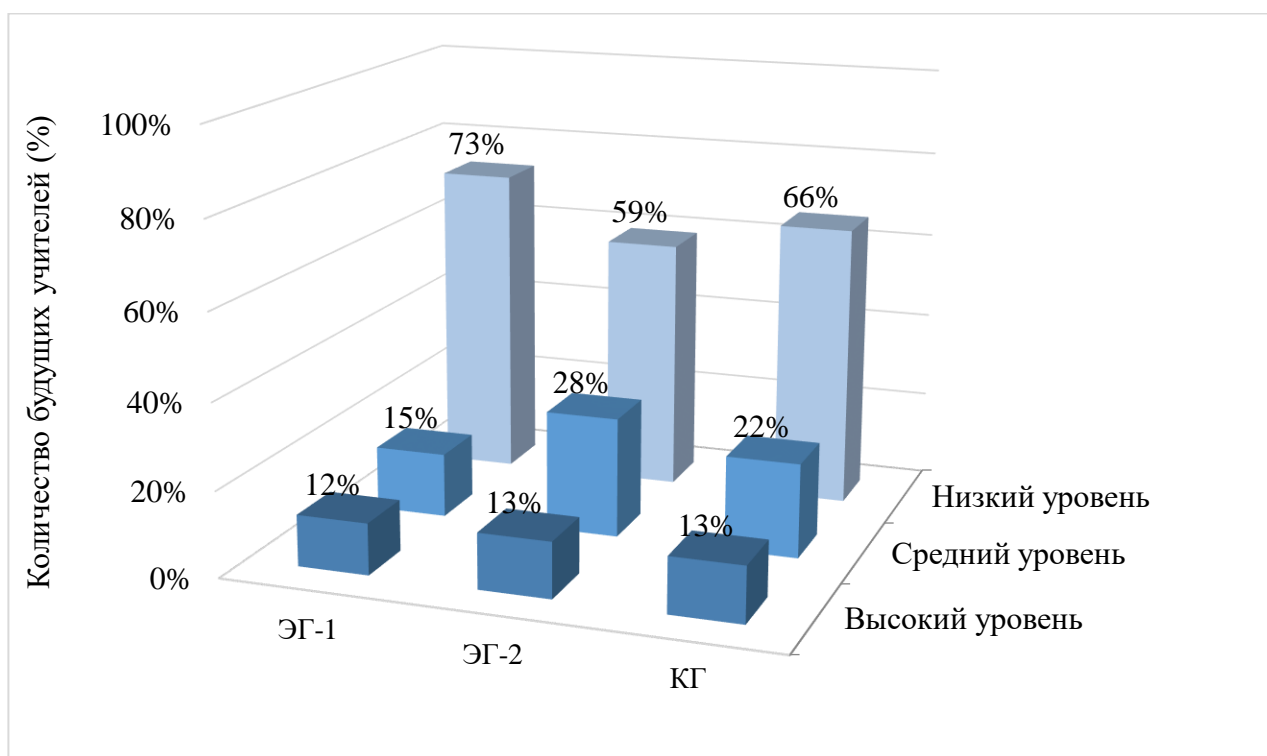


Рисунок 4 – Начальный уровень сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей по эмоциональному критерию

С целью диагностики уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей по *рефлексивно-оценочному* критерию нами использовалась стандартизированная методика «Определение уровня рефлексии» (О. С. Анисимов) (**приложение Г**) [14]. Для нас было важно провести диагностику по шкале «рефлексивность личности». Исходные данные по результатам выполнения методики представлены в **приложении Л**, результаты выполнения методики в процентном соотношении по группам представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Результаты выполнения методики «Определение уровня рефлексии», использованной с целью диагностики уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей по рефлексивно-оценочному критерию

Группа		ЭГ-1	ЭГ-2	КГ
Кол-во студентов		33	32	32
Высокий уровень (12-18 баллов)	количество	2	2	4
	%	6	6	13
Средний уровень (7-11 баллов)	количество	7	8	9
	%	21	25	28
Низкий уровень (0-6 баллов)	количество	24	22	19
	%	73	69	59

Низкий уровень развития рефлексивности диагностирован у 73 % будущих учителей ЭГ-1, 69 % ЭГ-2 и 59 % КГ, что составляет большинство. Испытуемые выбирали такие варианты опросника, которые указывали их неспособность осуществлять рефлексию. Они набирали от 0 до 6 баллов. Полученные результаты по стандартизированной методике подтверждались в ходе наблюдения за учебной деятельностью студентов: они не могли проанализировать результаты выполненных ими заданий, затруднялись дать оценку своей деятельности.

Средний уровень развития рефлексивности диагностирован у 21 % студентов ЭГ-1, 25 % ЭГ-2, 28 % КГ. Они набрали от 7 до 11 баллов. Они возвращаются к анализу решения проблемы только по мере необходимости, редко ищут причину затруднений в себе. С другой стороны, большинство из испытуемых со средним уровнем часто или всегда предпочитают переходить от решения к анализу проблемы при возникновении трудностей.

Высокий уровень развития рефлексивности диагностирован у 6 % студентов ЭГ-1, 6 % ЭГ-2, 13 % КГ, которые набрали от 12 до 18 баллов. Такие студенты

часто возвращаются к анализу проблеме после ее решения, анализируют причины неудач и способов решения. В ходе наблюдения за студентами в учебной деятельности была отмечена активность и инициативность студентов, адекватная реакция на критику.

Уровень (высокий, средний, низкий) готовности к педагогической заботе по рефлексивно-оценочному критерию соответствует уровням успешности выполнения данной методики. Сводные результаты по рефлексивно-оценочному критерию представлены на рисунке 5.

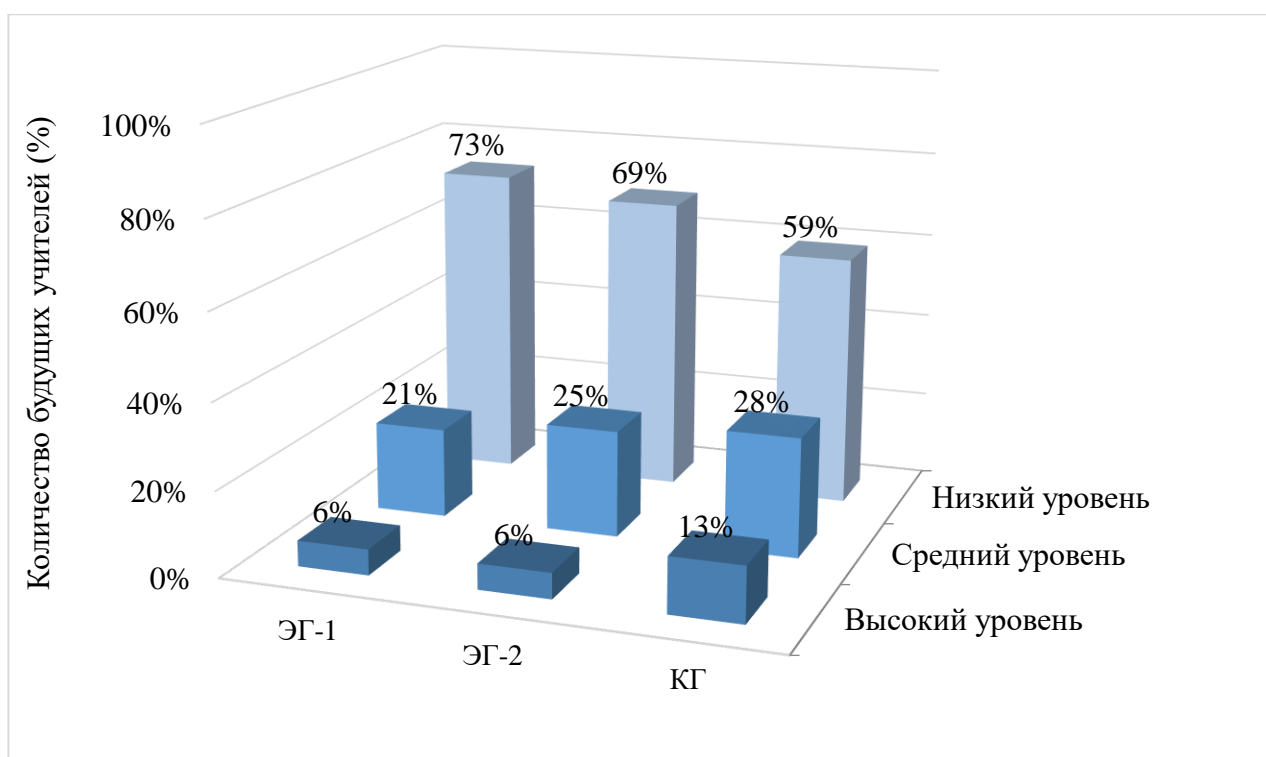


Рисунок 5 – Начальный уровень сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей по рефлексивно-оценочному критерию

Сводные результаты входной диагностики представим в таблице 9.

Таблица 9 – Сводные результаты входной диагностики уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей (в %)

№ п/п	Критерий	Группа	Входная диагностика, уровни		
			Высокий	Средний	Низкий
1.	Знаниевый	ЭГ-1	6	24	70
		ЭГ-2	3	31	66
		КГ	3	22	75
3.	Практико-ориентированный	ЭГ-1	6	24	70
		ЭГ-2	13	21	66
		КГ	9	13	78
2.	Эмоциональный	ЭГ-1	12	15	73
		ЭГ-2	13	28	59
		КГ	13	22	66
4.	Рефлексивно-оценочный	ЭГ-1	6	21	73
		ЭГ-2	6	25	69
		КГ	13	28	59

Определим уровень сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе посредством суммирования усредненных результатов по каждому критерию (знаниевому, эмоциональному, практико-ориентированному, рефлексивно-оценочному). Оценка уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей осуществлялась следующим образом: 1 балл ставился за низкий уровень сформированности готовности к педагогической заботе по критерию, 2 балла – средний уровень, 3 балла – высокий уровень.

Расчет среднего уровня в каждой группе осуществлялся по формуле:

$$Q_{\text{гпз}} = (K_1 + K_2 + K_3 + K_4) / 4, \text{ где}$$

$Q_{\text{ГПЗ}}$ – оценка степени сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей;

K_1 – степень сформированности готовности к педагогической заботе по знаниевому критерию;

K_2 – степень сформированности готовности к педагогической заботе по практико-ориентированному критерию;

K_3 – степень сформированности готовности к педагогической заботе по эмоциональному критерию;

K_4 – степень сформированности готовности к педагогической заботе по рефлексивно-оценочному критерию.

Представим расчёт среднего уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей.

$$Q_{\text{ГПЗ}} \text{ ЭГ-1} = ((23x_1 + 8x_2 + 2x_3) / 33 + (23x_1 + 8x_2 + 2x_3) / 33 + (24x_1 + 5x_2 + 4x_3) / 33 + (24x_1 + 7x_2 + 2x_3) / 33) / 4 = (1,36 + 1,39 + 1,36 + 1,33) / 4 = 1,36$$

$$Q_{\text{ГПЗ}} \text{ ЭГ-2} = ((21x_1 + 10x_2 + 1x_3) / 32 + (21x_1 + 7x_2 + 4x_3) / 32 + (19x_1 + 9x_2 + 4x_3) / 32 + (22x_1 + 8x_2 + 2x_3) / 32) / 4 = (1,37 + 1,5 + 1,46 + 1,37) / 4 = 1,42$$

$$Q_{\text{ГПЗ}} \text{ КГ} = ((20x_1 + 10x_2 + 2x_3) / 32 + (23x_1 + 6x_2 + 3x_3) / 32 + (21x_1 + 7x_2 + 4x_3) / 32 + (19x_1 + 9x_2 + 4x_3) / 32) / 4 = (1,43 + 1,46 + 1,37 + 1,53) / 4 = 1,44$$

Далее нами был определен уровень сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей в целом. Высокий уровень сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей устанавливается при $Q_{\text{ГПЗ}}$ в диапазоне 2,0 – 3,0; средний уровень сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей устанавливается при $Q_{\text{ГПЗ}}$ в диапазоне 1,5 – 2,0; низкий уровень сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей устанавливается при $Q_{\text{ГПЗ}}$ в диапазоне 1,0 – 1,5 [81]. Данные сведем в таблицу 10.

Таблица 10 – Результаты входной диагностики уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей

Группа	ЭГ-1	ЭГ-2	КГ
Кол-во обучающихся	33	32	32
$Q_{\text{гпз}}$	1,36	1,42	1,44
Уровень	Низкий	Низкий	Низкий

Подтвердим однородность выборок путем расчета *U-критерия Манна-Уитни* [146]. При сравнении каждой пары выборок были выдвинуты две гипотезы:

1) уровень сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей в первой выборке не ниже уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей во второй выборке (H_0);

2) уровень сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей в первой выборке ниже уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей во второй выборке (H_1).

В исследовании мы ограничивались уровнем $p = 0,01$ как гарантирующим не более, чем 1 % вероятность ошибки. Критическое значение U было определено по таблице критических значений для уровней статистической значимости $p \leq 0,01$. Вывод о принятии или опровержении гипотез был сделан на основе автоматического расчета критерия в программе IBM SPSS Statistics.

Если $U_{\text{эмп}}$ превышал справочное значение $U_{\text{крит}}$ при $p \leq 0,01$, то нами признавалось отсутствие статистических различий между двумя выборками (принятие гипотезы H_0). В противном случае, если $U_{\text{эмп}}$ был меньше справочного значения $U_{\text{крит}}$ при $p \leq 0,01$, то нами признавалась статистически значимое различие в уровне сформированности готовности к педагогической заботе по проверяемому критерию у будущих учителей между двумя выборками (принятие гипотезы H_1). Исходные данные, вводимые в программу для расчета, представлены в

приложении Л, результаты математической обработки по каждому критерию между выборками представлены в **приложении М**. Сводные результаты расчёта представим в таблице 11.

Таблица 11 – Результаты расчёта U-критерия Манна-Уитни на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

Группы	Критерий	Средние ранги		U-критерий Манна- Уитни	Uэмп
		Выборка 1	Выборка 2		
ЭГ-1, КГ	Знаниевый	33,91	32,06	498,00	0,671
	Практико-ориентированный	32,11	33,92	557,50	0,695
	Эмоциональный	28,70	37,44	670,00	0,061
	Рефлексивно-оценочный	31,74	34,30	569,50	0,579
ЭГ-2, КГ	Знаниевый	34,26	31,70	486,50	0,559
	Практико-ориентированный	28,77	37,36	667,50	0,063
	Эмоциональный	30,82	35,25	600,00	0,343
	Рефлексивно-оценочный	31,09	34,97	591,00	0,383
ЭГ-1, ЭГ-2	Знаниевый	32,36	32,64	516,50	0,559
	Практико-ориентированный	35,33	29,67	421,50	0,217
	Эмоциональный	30,39	34,61	579,50	0,363
	Рефлексивно-оценочный	32,77	32,23	503,50	0,907

*Примечание: * – статистически значимые различия*

Обработка результатов показала, что между выборками нет статистически значимых различий в уровне сформированности готовности к педагогической заботе по всем критериям (знаниевый, эмоциональный, практико-ориентированный, рефлексивно-оценочный). Большинство будущих учителей продемонстрировали низкий уровень сформированности готовности к педагогической заботе.

2.2 Реализация модели формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе

Формирование готовности к педагогической заботе у будущих учителей осуществлялось *поэтапно*, включало в себя следующие этапы: мотивационно-ценностный, содержательно-деятельностный, рефлексивно-оценочный.

Реализация *мотивационно-ценностного этапа* осуществлялась за счёт *актуализации субъективного опыта будущих учителей*. Разработанная и внедренная в образовательный процесс вуза программа «Педагогическая забота и личность учителя» включала в себя темы: «Ребёнок в системе ценностей учителя», «Эмпатия – основа педагогической заботы», «Личностно-профессиональный портрет учителя, осуществляющего педагогическую заботу», (**приложение Д**). Была организована работа по осознанию субъективного опыта студентов как самобытного и самоценного, его анализу и переработке. Предлагаемые студентам задания подразумевали организацию «встречи» уже имеющегося опыта заботы с новым опытом, который интегрировал в себя ребёнка и детство как высшие нравственные ценности, сопереживание и сочувствие ребёнку

Студентам были предложены задания, стимулирующие интерес к своим чувствам и переживаниям; опыту заботы, который они получили в течение жизни. Например, на этом этапе для будущих учителей был организован шеринг (от англ. share – «делиться»). В начале занятия студенты делились своими пере-

живаниями и чувствами в отношении себя, других и окружающей действительности. Мы подвели обучающихся к важности обсуждения имеющегося у них опыта взаимодействия с родителями и другими родственниками, близкими друзьями и другими значимыми людьми. После чего создавали условия для осознания будущими учителями анализа и переработки этого опыта. Здесь студенты были включены в обсуждение вопросов о субъективном опыте и его значимости для учителя, осуществляющего педагогическую заботу.

В процессе шеринга мы задавали студентам следующие вопросы: «Как вчера прошёл твой день?», «Как ты встретил этот день?», «Общались ли ты вчера со своими близкими?», «Сделал ли ты доброе дело за последние несколько дней?», «Что ты чувствовал при этом?», «Что ты ждёшь от сегодняшнего занятия?» и другие). Такая работа позволяла будущим учителям не только актуализировать субъективный опыт, но и настроиться на предстоящее занятие посредством стимулирования у них эмоционального отклика.

В целом будущие учителя включались в следующие виды работы:

- 1) анализ и интерпретацию концепций отношений будущего учителя, сформированных, прежде всего, в детстве;
- 2) работу с моделью баланса, включающую ребёнка и педагогическую заботу в систему ценностей будущего учителя;
- 3) работу с «картой воспоминаний», которая была направлена на анализ будущим учителем своего опыта заботы, своего отношения к этому опыту;
- 4) выполнение психологических упражнений, темой которых являлась педагогическая забота.

На занятиях по теме «Ребёнок в системе ценностей учителя» будущим учителям были предложены упражнения, в основе которых лежала работа с моделью баланса как отправной точкой осознания своего субъективного опыта. Содержание упражнений опирается на положения метода позитивной и транскультуральной психотерапии о пятиступенчатой стратегии и сферах жизнедеятельности человека [71; 120]. Например, выполняя упражнение «Работа с моделью баланса»,

студенты делились на пары. Первому участнику необходимо было рассказывать в течение 15 минут, чем он занимается большую часть времени, чему он уделяет меньше всего внимания и др. Задача второго участника – на основе модели баланса, фиксировать свои наблюдения (отмечать, в какой мере участником соблюдается «баланс»). Для этого, участники зарисовывали прямоугольную систему координат, на которой нужно было отметить – в какой сфере жизни будущего учителя находятся такие ценности, как «ребёнок», «педагогическая забота», «профессия учителя». После этого участники менялись ролями.

Целью упражнения «Микро- и макротравмы» (таблица 12), являлся анализ событий, влияющих на формирование субъективного опыта. Обучающиеся приходили к осознанию того, что, как «масштабные», так и кратковременные события выстраивают актуальное видение мира и влияют на проявление заботы о ребёнке. Исходя из таблицы 12 можно предположить, что в детстве студент не видел примера проявления заботы, и это потенциально затруднит осуществление педагогической заботы. Таким образом, целесообразна работа, направленная на демонстрацию примеров осуществления педагогической заботы, интериоризацию заботы как ценности.

Таблица 12 – Фрагмент беседы будущих учителей в процессе выполнения упражнения «Микро- и макротравмы»

Собеседник 1	Собеседник 2
Когда ты заботилась о ком-то в последний раз?	(задумчиво) Я не помню. Очень давно... Я даже не помню, о ком я могла бы заботиться... только если о маме.
А чем ты занимаешься обычно? Увлечения? <i>(смещение работы на</i>	Мне даже некогда отдохнуть с друзьями. Я постоянно учусь.

<p><i>модель баланса с целью более детального анализа)</i></p>	
<p>Ты вспомнила о маме... а как часто ты с ней проводишь время?</p>	<p>Очень мало времени. Иногда созваниваемся. Точно нельзя говорить о заботе (<i>на основе модели баланса, можно предположить, что студент не уделяет время заботе о близких людях: смещение на сферу деятельности</i>)</p>
<p>Тебе не кажется, что иногда нужно заботиться о близких?</p>	<p>У меня никогда не было примера того, как надо заботиться. Точнее, я знаю, что надо заботиться, но... в семье у меня никогда никто ни о ком не заботился, и я не имею такого опыта.</p>

Такая работа обуславливала необходимость преобразования существующего опыта, организацию его «встречи» с новым опытом – с различными способами проявления заботы, необходимостью педагогической заботы. В этой связи обсуждение происходило с использованием вопросов («Нужно ли заботиться о ребёнке в школе?», «Где можно получить опыт проявления заботы, если он отсутствует?», «Насколько важно получить такой опыт?» и др.).

Много внимания уделялось работе с концепциями отношений. Будущим учителям было предложено упражнение «Базовые концепции отношений», цель которого – анализ концепций отношений и осознание их влияния на формирование готовности к педагогической заботе. Работа проходила в парах аналогично предыдущим упражнениям. Участнику необходимо было анализировать, в течение 15 минут, концепции отношений. Затем, участники менялись ролями.

Наибольшее внимание уделялось вопросам, касающимся заботы и заботливого отношения в детстве: «Как твои родители заботились о тебе в детстве? В чем это проявлялось?», «Проявляли ли твои родители заботу о других? Друг о друге?» и прочее. По окончании такой работы студенты отмечали: имеющийся субъективный опыт заботы необходимо актуализировать и перерабатывать в соответствии с содержанием будущей профессиональной деятельности.

После осознания того, что концепции отношений можно осознанно *перерабатывать*, мы обсуждали важность этой переработки для учителя, проявляющего педагогическую заботу. По итогу обсуждений будущие учителя приходили к выводу: на учителе лежит особая ответственность за преобразование полученного жизненного опыта. Если у учителя получен негативный опыт проявления заботы (например, в детстве), то ему важно анализировать этот опыт, интерпретировать и преобразовывать с целью эффективного осуществления педагогической заботы в профессиональной деятельности. В этой связи особенно важно была работа с негативным субъективным опытом, который может служить целью преобразования. Анализ существующего негативного опыта заботы и его сравнение с представлениями об истинной педагогической заботе послужили отправной точкой для формирования внутренней мотивации – положительному отношению к педагогической работе с детьми («Я могу и буду заботиться о ребенке так, как не заботились обо мне», «Я буду заботиться о другом несмотря на то, что не заботились обо мне. Я научусь, ведь это важно»).

Такая работа позволяла будущим учителям актуализировать свой субъективный опыт, в содержание которого входит забота о других и о себе, а также забота значимых взрослых (в детстве). Часто можно было заметить, что у студентов имеется негативный опыт заботы. Так, некоторые студенты вспоминали, что в семье у них не было принято заботиться друг о друге, а стиль взаимоотношений характеризовался как авторитарный или либеральный (попустительский). Необходимо было активизировать этот опыт не смотря на то, что он зачастую вызывал у обучающихся отрицательные эмоциональные реакции.

Будущие учителя включались в выполнение упражнения «Распознаем эмоции» в процессе изучения темы «Эмпатия – основа педагогической заботы». Суть упражнения заключалась в следующем. Студенты в течение 40 минут разговаривали на любую тему. Задача каждого из них – фиксировать те эмоции, которые испытывал их собеседник и непосредственно слушатель. Фиксировалось следующее: непосредственно эмоция; в ответ на какое событие появляется эта эмоция; как проявляется эта эмоция у слушателя и говорящего; насколько искренне слушатель и говорящий проявляют эту эмоцию; как они управляет эмоцией. Данное упражнение способствовало, во-первых, развитию умения распознавать эмоции другого (с последующим обсуждением и анализом своей работы), во-вторых, созданию условий для самоанализа участников (какие эмоции я проявляю? Как регулирую их?). Будущие учителя приходили к выводу, что иногда учитель не замечает и не осознает степень и характер проявления своих эмоций (как своих, так и ребёнка), когда как они являются «ключом» к раскрытию себя и к организации личностно-ориентированного педагогического взаимодействия.

Будущие учителя также выполняли упражнение «Дублирование», цель которого – развить способность к эмпатии. Первый участник (спикер) говорил о счастливых воспоминаниях или о восторге от будущего события. Второй участник (дублер) представлял его эмоцию, которую спикер испытывал («изображает» эмоцию, радуясь, огорчаясь вместе со спикером). Суть упражнения заключалась в том, что дублер, зная, какую эмоцию испытывал спикер, начинал сознательно распознавать эмоциональные состояния других людей. В процессе обсуждения данного упражнения участники отвечали примерно на следующие вопросы: «Каково было быть дублером и угадывать настоящую эмоцию спикера?», «Какие эмоции было сложнее всего распознать?», «Возвращаетесь ли вы в своё прошлое, стараясь распознать эмоции спикера?», «Как влияет ваш жизненный опыт на распознавание эмоций спикера?», «Как это упражнение помогло узнать

человека и себя?». В ходе обсуждения, студенты приходили к выводу, что в процессе распознавания, интерпретации эмоций, они, зачастую непроизвольно, «вчувствовались» в настроение и переживание другого человека, эмоции которого они изображают. При этом, распознавание было более насыщенное в том случае, когда они актуализировали свой субъективный опыт: «...это упражнение показалось на первый взгляд простым. Однако, чем больше я изображала эмоции своего напарника, тем больше меня окутывало какое-то странное чувство... будто я – это он. Например, когда он говорил о чем-то грустном, мне самой становилось грустно при исполнении эмоции. Особенно, когда речь идёт о том, что когда-то уже было в моей жизни»; «...когда я только начинала дублировать и изображать эмоции А., я руководствовалась разумом («как изобразить?», «Правильно я делаю или нет?»). Но позднее, где-то на 3-й, 4-й раз я чувствовала то, что изображал спикер. Как-будто я вчувствовалась в его настроение, актуализировав свой жизненный опыт, воспоминания» и так далее.

Другим видом работы было задание по генерации эмодзи с помощью сайта «MagickPen». Суть этого задания заключалась в том, что студентам необходимо было сгенерировать набор эмодзи. Они вводили в ячейку текст, характеризующий их актуальное эмоциональное состояние. После того, как набор эмодзи был сгенерирован, будущие учителя рассказывали о том, что у них получилось. При генерации эмодзи студентам предлагались и другие задания: «изобразить то, что хорошего для других/для себя ты сделал вчера», «... что ты ждешь от сегодняшней встречи» и другие. Затем студенты пробовали составлять эмодзи самостоятельно, без программы. Далее одноклассникам нужно было угадать содержание сгенерированных эмодзи, а также рассказать о том, почему именно такие эмодзи были выбраны студентом-автором. Цель такого задания заключалась в том, чтобы научиться распознавать чувства и эмоции другого человека, а также интерпретировать их в соответствии с конкретной ситуацией. Приведём примеры: «Помогла младшему брату донести велосипед домой и обработать рану, после

того, как тот упал» (🧑🚲🧑🩹❤️), «Помогла младшему брату справиться со сложным домашним заданием» (🧑📖🧑📖📖📖📖📖), «Я сказала ученику приятные слова, которые его смотивировали» (🧑💬🌟👍), «Я чувствую грусть, потому что вчера не встретила подругой» (👧✕🧑🥲❤️), «От сегодняшней встречи я жду понимания себя и получения новых знаний» (🕒👂📖🧑).

Другое упражнение на данном этапе называлось «Аквариум». Суть упражнения заключалась в следующем: организовывалось две группы – внутренняя и внешняя. Например, пара студентов садилась в центр аудитории и вступала в заранее подготовленный диалог в контексте конкретной ситуации. Остальные обучающиеся садились во внешний круг (то есть пара студентов находилась в центре круга студентов) и наблюдали за диалогом. Цель наблюдателей – распознать эмоции собеседников, зафиксировать их на листе оценки. Затем в центр круга садилась другая пара и включалась в диалог. После того, как заполненные оценочные листы были у всех студентов, мы организовывали обсуждение по выполненному упражнению. Со студентами обсуждался успех выполненного ими задания – смогли ли они определить эмоции участника в центре круга и правильно интерпретировать их; правильно ли они называли эмоции, которые следовало бы проявлять в этой ситуации.

Интересным видится упражнение «Ожившая картина». Студентам демонстрировались изображения, в основе сюжета которого лежит забота. Задача участников – прочувствовать изображенное и максимально точно изобразить это (копируя позы, мимику и др.). После этого происходило обсуждение, где помимо своих переживаний будущие учителя высказывали свое мнение о том, каким образом можно проявить заботу об участниках картины. В процессе выполнения упражнения участники работали со следующими картинами: «Опять двойка» (Ф. П. Решетников); «Прибыл на каникулы» (Ф. П. Решетников); «Переэкзаменовка» (Ф. П. Решетников); «Не выучил урок» (Н. Я. Беляев); «У доски» (Л. Л. Луконина-Овчинникова); «Не взяли на рыбалку» (К. Успенская). Материал отбирался согласно требованиям: в основе сюжета лежит какая-либо ситуация, которую

возможно изобразить в группе; сюжет картины должен быть понятен и точен; герои картины проявляют какие-либо эмоции, которые необходимо «передать» в процессе выполнения упражнения; определенное количество героев картины (не менее трёх); сюжет картины можно использовать в качестве материала для обсуждения феномена педагогической заботы. После работы необходимо было не только рассказать об эмоциях, которые испытали студенты, но и постараться вспомнить, как часто они испытывают такие эмоции в процессе взаимодействия с людьми (преимущественно с детьми); как это поможет в профессиональной педагогической деятельности при работе с детьми; какое место эти эмоции занимают при осуществлении педагогической заботы.

В процессе выполнения все участники активно включались в работу, проявляли инициативу, а также активизировали процессы самопознания, возвращения к прожитому опыту. Интересно отметить, что выполнение данного упражнения способствовало тому, что у многих участников были замечены изменения настроения: некоторые из них становились грустными, часто отмалчивались, опускали голову. У некоторых участников было приподнятое настроение по окончании выполнения упражнения: они чаще смеялись, улыбались, больше разговаривали. В ходе обсуждения встречались следующие реплики: «Это упражнение было невероятно сложным для меня. Дело не в том, что я стеснялась, а в том, что я непроизвольно возвращалась к прожитому опыту. Когда смотришь на героя картины, сразу вспоминаешь похожие события из своей жизни. Это не всегда приятно, но необходимо»; «У меня такое чувство, что, изображая своего героя, у меня испортилось настроение. Я уверена, что дело именно в изображаемом мной герое. Он опечален, ему обидно и грустно. Похоже, что я испытывала тоже самое, когда это случалось со мной в детстве» так далее.

На *содержательно-деятельностном этапе* обеспечивалось внедрение *авторской программы* «Педагогическая забота в профессиональной деятельности учителя» и обогащение содержания *рабочих программ профильных дисциплин* материалом, раскрывающим разные аспекты феномена «педагогическая забота».

Внедренная в образовательный процесс программа «Педагогическая забота в профессиональной деятельности учителя» включала в себя следующие темы: «Педагогическая забота в теории и практике», «Педагогическая забота в системе профессиональной педагогической деятельности», «Профессиональные умения учителя, осуществляющего педагогическую заботу» (**приложение Е**). Расширение содержания заключалось также во введении дополнительных материалов и заданий по отдельным темам вышеуказанных профильных дисциплин.

Вначале осуществлялась работа по формированию у студентов мотивации к овладению знаниями о сущности педагогической заботы и формах ее проявления. Например, на занятии по педагогике (раздел «История педагогики и образования») мы включили в содержание темы «Педагогическая мысль в Античности» работу с диалогами Сократа, написанными древнегреческим философом Платоном («Алкивиад I»). В этом произведении Сократ общается с молодым государственным деятелем Алкивиадом, а основной темой их беседы становится «забота о себе» как необходимое условие заботы о других. Со студентами была организована работа по анализу нравственного содержания текста. В частности, обучающимся было предложено такое задание: разделившись на две подгруппы, прочитать выданный текст, подчеркивая в нём элементы заботы. Первая группа работала с репликами Сократа, а другая – с репликами Алкивиада. После этого доска была разделена на две части. Задача обучающихся состояла в следующем – выписывать реплики на доску таким образом, чтобы получился живой диалог между студентами. Нам было важно поставить перед будущими учителями вопрос – «Нужна ли педагогическая забота?». Ответ на этот вопрос они могли дать после того, как включились в обсуждение изученного ими текста. Кроме того, такая работа сопровождалась вспомогательным иллюстративным материалом – портретами философов, музыкальным сопровождением, что позволяло стимулировать эмоциональный отклик на изучаемый материал.

Также мы использовали «План-лист». Его суть заключалась в том, что в

процессе лекции, преподаватель мог дать недостающую информацию. Студентам выдавались разноцветные стикеры, которые они клеили в местах с недостающей информацией. Аналогично стикеры применялись и в других случаях: синий/голубой стикер – «недостающая информация!» (нужно дописать самостоятельно), красный стикер – «выучить наизусть!»; зеленый стикер – «задуматься, порассуждать наедине с собой», желтый стикер – «добавить иллюстрацию». Например, в процессе лекции по теме «Экзистенциальный подход к пониманию сущности педагогической заботы» зеленые стикеры были приклеены студентами рядом с цитатами М. Хайдеггера «Мы все заброшены в этот мир», «Мы находимся в бытии к смерти»; синий стикер был приклеен рядом с недостающей информацией о заступнически-освободительном виде заботы; желтый стикер – напротив фамилии и имени М. Хайдеггера; красный стикер – напротив определения понятия «забота».

Нами использовалась игра «Квиз». На официальном сайте «myQuiz» нами было создано несколько «квизов», которые включали в себя вопросы о сущности педагогической заботы, истории становления данного понятия. Студенты сканировали QR-код и подключались к игре, придумывали себе никнейм. Преимущество таких игр заключается в том, что ответы участников появляются на мультимедийной презентации сразу после их получения. На таких занятиях главным то, что будущие учителя включаются в образовательный процесс в форме игры, которая стимулирует у них эмоциональный отклик. С другой стороны, студенты могли проверить себя, осознать свои ошибки и наметить траекторию обучения.

Студентами изучались различные подходы к определению понятия «забота» в истории педагогики, определение существенных признаков этого понятия; обсуждался ряд вопросов, касающихся педагогической заботы в системе профессиональной деятельности учителя; изучалась личность заботящегося учителя, его профессиональные умения. Выбор форм, методов и приёмов обучения осуществлялся в соответствии с критериями определения уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей.

Студентам предлагались такие вопросы для обсуждения и практические задания:

- 1) охарактеризуйте место понятия «забота» в педагогической гуманистической традиции;
- 2) представьте современные определения «педагогической заботы» в педагогической науке, проанализировав предложенный на занятии материал (научные статьи, монографии, конспект лекций);
- 3) дайте историко-педагогическую оценку этапов концептуализации представлений о «заботе о себе» в Античности. В чем их сходства и различия?
- 4) в чем заключается роль интерпретации «заботы» М. Хайдеггером в определении сущности «педагогической заботы»?
- 5) схематично отразите основные идеи педагогики общей заботы И. П. Иванова.

Примером работы было выступление с реферативным обзором. Одним из условий подготовки реферата была разработка вопросов или заданий для слушателей. Кроме этого в группе назначались оппоненты, задачей которых было предварительное ознакомление с рефератом и подготовка ряда проблемных вопросов. Так, одна из подгрупп подготовила реферативный обзор на тему «Забота в рамках дискурса «заботы о себе» как принцип самообразования». Для подгруппы был подготовлен ряд вопросов, а именно: «Как вы думаете, обязательно ли учителю заботиться о себе, чтобы научиться заботиться о ребёнке?», «Почему в античности особое внимание уделяли проблеме заботы о себе?», «Каким образом античные идеи о заботе укладываются на современные педагогические реалии?». Такая работа способствовала тому, что студенты выступали активными субъектами образовательного процесса: разрабатывали проблемные вопросы для одногруппников, тем самым вникая в изучаемый вопрос, проявляя заинтересованность. Приведем фрагмент обсуждения доклада (таблица 13).

Таблица 13 – Фрагмент обсуждения доклада при изучении темы «Педагогическая забота в теории и практике»

Оппонент	Выступающий
<p>Если главная цель заботы – «привести» другого к заботе о себе, то не получается ли, что заботящийся «вращивает» эгоизм в том, о ком заботится?</p>	<p>Нет. Так как забота о себе – это не эгоизм, а процесс самопознания и морального самосовершенствования. Когда человек заботится о себе, то он начинает заботиться о других.</p>
<p>А если получится так, что заботящийся всё-таки воспитает эгоиста, который только и будет заботиться о себе?</p>	<p>В таком случае, заботящийся не должен этого допустить. Я говорю о том, что если человек решил о ком-то заботиться, то он и подумает о том, как это правильно делать.</p>
<p>Но ведь люди все разные. Нет определенных правил, которые будут работать со всеми одинаково.</p>	<p>Поэтому заботящемуся необходимо работать над собой, развивать своё мастерство, воспитывать себя, чтобы уметь заботиться о другом. Если заботящийся «взрастил» эгоиста, значит он что-то упустил. Забота о себе не идентична эгоизму в том случае, если заботящийся правильно организывает взаимодействие, направляет того, о ком заботится к вопросам смысла жизни, добродетели. То есть, заботяще-</p>

	муся сразу необходимо дать понять ему, что забота о себе – это не эгоизм, а саморазвитие, которое необходимо для добродетели.
--	---

В рамках темы «Педагогическая забота в системе профессиональной педагогической деятельности» была проведена лекция с запланированными ошибками. Основная цель такой формы работы заключалась том, что обучающиеся будут отмечать ошибки изложения материала преподавателя. С излагаемым материалом студенты были ознакомлены до проведения лекции самостоятельно.

Также нами была организована лекция пресс-конференция, которая предполагала, что студенты заранее готовили для преподавателя список вопросов по теме, которые перерабатывались им в реальном времени и, отвечая на которые, он проводил лекцию. В частности, студентами были предложены следующие вопросы: «Каковы ценности заботящегося педагога?», «Чем заботящийся учитель отличается от учителя не заботящегося?», «В чем отличие философских определений заботы от психологических?», «Можно ли изменить личность педагога?», «Каким образом можно совершенствоваться педагогу?», «Как личность педагога влияет на педагогическую заботу?». После 10 минут подготовки преподаватель проводил лекцию, предполагающую не только изложение материала, но и совместное обсуждение данных вопросов со студентами.

Бинарная лекция представляла собой выступление двух преподавателей, которые имели противоположные токи зрения по различным вопросам. Это создавало условия для рефлексии студентов за счет того, что встречая противоположные точки зрения, они детально анализировали каждую из них. Например, лекторы подняли тему меры педагогической заботы. Один лектор говорил о том, что заботиться нужно только тогда, когда ребёнок имеет осознанный им запрос на помощь и, соответственно, просит о помощи. Другой лектор высказал такую точку зрения на эту тему: ребёнок не всегда понимает, что ему нужна помощь. В связи с этим, ребёнок не должен иметь осознанный запрос на помощь. С другой

стороны, мастерство учителя заключается в том, чтобы понять – когда педагогическая забота действительно нужна и не принесет ли она вред ребёнку.

Интерактивные лекции позволили активизировать познавательный интерес будущих учителей, простимулировать эмоциональный отклик на изучаемые явления и процессы. Нами особенно ярко отмечалась активность студентов, проявление познавательной инициативы.

Также нами была организована интерактивная лекция главным лейтмотивом которой стали экзистенциальные проблемы детей. Здесь будущие учителя закрепляли знания о сущности экзистенциальной сферы личности ребёнка, знакомились с новыми приемами организации педагогического взаимодействия, практиковались в осуществлении заботы о ребенке. С будущими учителями была проведена беседа, в рамках которой они рассуждали о применении полученных знаний в профессиональной деятельности: каким образом можно применять усвоенные приемы в профессиональной педагогической деятельности; с какими трудностями можно столкнуться при их осуществлении и так далее. Будущие учителя изучали способы проектирования индивидуальной работы с обучающимися, обсуждали трудности, с которыми могут столкнуться учителя, осуществляемые педагогическую заботу.

Будущие учителя включались в изучение педагогики общей заботы Игоря Петровича Иванова. Студенты познакомились с биографией И. П. Иванова и историей становления коммунарского движения; изучали сущность методики коллективных творческих дел; анализировали научные труды по теме педагогики общей заботы (научные статьи, авторефераты диссертаций). Обучающимися были выполнены различные задания: выступления с реферативными обзорами, составление кластеров и синквейнов, работа со словарями, изготовление КТД. Например, студентам было предложено задание по составлению кластера. От слова «Коллективное творческое дело» были выделены такие слова, как: «забота», «коллектив», «дело», «творчество», «дети», «взрослые», «радость». Каждое слово в дальнейшем анализировалось группой, обсуждалась их взаимосвязь.

Особое внимание было уделено работе со словарём, который представлен на официальном сайте «Игорь Петрович Иванов и коммунарская методика». Словарь был составлен учениками И. П. Иванова, представителями его научной школы. В результате такой работы, будущими учителями были составлены различные продукты – буклеты-памятки, брошюры, план-конспекты, кластеры. Например, один из студентов составил кластер «Виды заботы по И. П. Иванову». От ключевого слова «забота» были выделены следующие виды: жизненно-практическая, воспитательная, потребительско-эгоистическая, товарищеская. Другой студент составил буклет-памятку, в котором отразил основные идеи педагогики общей заботы, особенности КТД и их виды, законы заботы, заповеди коллектива.

Кроме того, будущие учителя разрабатывали коллективное творческое дело. Разделившись на подгруппы, они выбирали тему своего коллективного дела, разрабатывали его и реализовывали. Студентам важно было понять, что КТД имеет свою специфику и отличается от обычной групповой работы. Поэтому важными условиями работы стали: творческий характер, практическая направленность, коллективная организация. Разработка КТД заняла у будущих учителей приблизительно один месяц. Во время презентации своего дела, будущим учителям необходимо было рассказать, как в процессе работы проявлялась забота членов команды друг о друге. Среди таких проявлений будущие учителя называли следующее: помощь в изготовлении поделок, открыток; подбадривания и моральная поддержка.

По количеству обучающихся мы часто использовали парную форму обучения. В частности, мы организовывали *взаимообучение* – студентам предлагалось заранее изучить различные аспекты изучаемой темы. На самом занятии студенты обменивались изученной информацией, обучая друг друга. Работа была организована так, что на протяжении занятия студенты менялись парами. По итогу такой работы зачастую разрабатывался групповой продукт (плакат, слайд-шоу, рисунок или кластер на доске).

Изучались особенности осуществления педагогической заботы для разных

категорий учеников. Так, студенты проектировали и защищали образовательные маршруты для детей с ОВЗ, для детей-мигрантов. Маршруты представляли собой индивидуальную траекторию развития ребенка, проектированную непосредственно самим будущим учителем. Он включал в себя общую характеристику личностного развития ребёнка, а также моделируемые будущими учителями потребности. Ориентирами для разработки персонифицированного педагогического маршрута выступали векторы педагогической деятельности. Тем самым, разработанные маршруты позволяли:

- оценить особенности сформированности регулятивных, познавательных, коммуникативных универсальных учебных действий ребёнка (предварительная общая оценка);

- зафиксировать проблемы ученика (трудности в установлении контакта со сверстниками, неудачи в учебной деятельности, высокий уровень тревожности и так далее).

Было обогащено содержание программ дисциплин. В частности, в рамках изучения дисциплины «Педагогика начального образования» нами был организован круглый стол, на котором студенты рассуждали на тему педагогической заботы, о формах её проявления. Здесь студенты выдвигали на обсуждение вопросы, предполагающие коллективное обсуждение и дальнейшее голосование по их разрешению. Приведем фрагмент обсуждения вопроса, касающегося проблемы реализации педагогической заботы на практике:

Участник 1: «Проблема проявления педагогической заботы на практике очень актуальна. Мы с Вами понимаем, что на практике существуют различные внешние условия, которые очень затрудняют педагогическую заботу».

Участник 2: «Согласна. Одна из таких проблем – большое количество детей. Актуален вопрос: «Как заботиться о ком так, чтобы было уделено время всем ученикам?»».

Участник 3: «Имеется проблема нехватки времени. Как нам известно, учи-

теля загружены большой работой: проведение уроков непосредственно, подготовка к их проведению, документация...».

Участник 1: «Я считаю, что не у всех детей имеются такие проблемы, которым необходимо уделять очень много внимания. Я говорю о том, что нет ничего страшного, если внимание немного сместится на другого ребенка».

Участник 3: «Да, но мы не должны забывать, что педагогическая забота – это не только помощь в разрешении проблем. Это еще и расширение границ возможностей ребёнка. У него не обязательно должна быть какая-то проблема, чтобы заботиться о нем».

Участник 4: «Так и есть, но очевидно, что в приоритете будут дети, которые имеют явные проблемы, например, с адаптацией в коллективе...».

Участник 5: «Я думаю, что интересен вопрос о расширении представлений студентов педагогического вуза о важности должностей по типу тьютора, наставника, педагога-организатора, или разделении обязанностей между педагогическим коллективом. Однако и здесь существует много проблем».

Примеры обогащения специальных дисциплин материалом, раскрывающим разные аспекты сущности педагогической заботы представлены в таблице 14.

Таблица 14 – Примеры обогащения специальных дисциплин материалом, раскрывающим разные аспекты сущности педагогической заботы

Дисциплина	Тема	Содержание включаемого материала	Примеры заданий
«Педагогика начального образования»	«Личностно-ориентированный подход к	Педагогическая забота как один из путей реализации	Дискуссия на тему «Проблема осуществления педагогической заботы

	процессу обучения младших школьников»	лично-ориентированного подхода в образовании	в современной школе» в форме круглого стола
«Педагогика» (раздел «История педагогики и образования»)	«Развитие педагогической мысли в Античности»	Дискурс «Заботы о себе» в Античности	Аналитическая работа с текстами античных философов, в которых раскрывается феномен заботы («Алкивиад I» Платона, «Этика» Аристотеля, «О природе добра и зла» Цицерона и др.)
«Психолого-педагогические основы инклюзивного образования в начальной школе»	«Дети с особыми образовательными потребностями как субъекты инклюзивного образования»	Специфика педагогической заботы о детях с ОВЗ	Составить сравнительную таблицу, в которой отражено сравнение педагогической заботы об ученике с ОВЗ и без ОВЗ (способы выявления актуальных проблем у ученика с ОВЗ; специальные средства сопровождения личностного и социального развития и т.д.)

«Профессиональная компетентность учителя начальных классов»	«Личность учителя начальных классов в логике современных требований к образованию»	Личностные качества и профессиональные умения заботящегося учителя	Составление интеллект-карты
---	--	--	-----------------------------

Будущие учителя составляли терминологические словари под названием «Педагогика заботы». Словари представляли собой тетради, в которые студенты записывали понятия, относящиеся к сущности педагогической заботы. Словари представляли собой творческие продукты, так как будущие учителя самостоятельно выбирали слова, которые будут выписаны в словари, оформляли их в соответствии со своими предпочтениями (рисовали, наклеивали различные иллюстрации и пр.). В общей сложности, на один терминологический словарь приходилось от 40 до 52 понятий и их определений. В дальнейшем словари использовались студентами на занятиях, как при освоении авторской программы «Педагогическая забота в профессиональной деятельности учителя», так и при изучении других специальных дисциплин.

Другим видом работы по формированию готовности к педагогической заботе у будущих учителей стала их работа с диагностической картой [44]. Работая в парах, студентам необходимо было осуществить первичный анализ события, локализацию и переработку события, анализ особенностей взаимодействия (степень «присутствия», степень межличностного давления).

Первый блок подразумевал оценку актуальности события для студента в настоящее время. Необходимо было проставить дату произошедшего события и его оценку студентом. Для данной работы достаточно было поработать с одним событием.

Второй блок карты был связан с детальным изучением события и его переработки студентом. Опираясь на положения позитивной и транскультуральной

психотерапии [120], за основу были взяты четыре сферы жизнедеятельности человека. Ключевой акцент в работе делался на обозначении сферы жизнедеятельности, в которой событие произошло, и сферы жизнедеятельности, в которой это событие студентом перерабатывается. Выявление этой связи и приведение факта наличия события и его переработки в одну сферу является ключевым механизмом преобразования субъективного опыта заботы.

Третий блок представлял собой два инструмента – круг с градацией на степени «присутствия» и стрелку с градацией на степень «межличностного давления» [39]. Степень присутствия характеризует открытость собеседника в диалоге. При степени «Стандартная беседа» собеседники ограничиваются формальными фразами, которые выполняют только функцию обмена информацией (зачастую, неискренней), тогда как при степени «интимность» собеседники максимально «открыты», стремятся взаимообогащаться смыслами и ценностями. С другой стороны, степень «интимность» может сопровождаться негативными эмоциональными реакциями, так как актуализирует и негативный субъективный опыт.

Степень межличностного давления определяется на основе оценки своей активности в общении. Если при «слушании» вся активность в общении принадлежит собеседнику, то «требование» подразумевает четкое руководство беседой («Мне нужно, чтобы сейчас мы поговорили об этом. Не уходи от темы, пожалуйста»).

Пример заполненной диагностической карты представлен на рисунке 6.

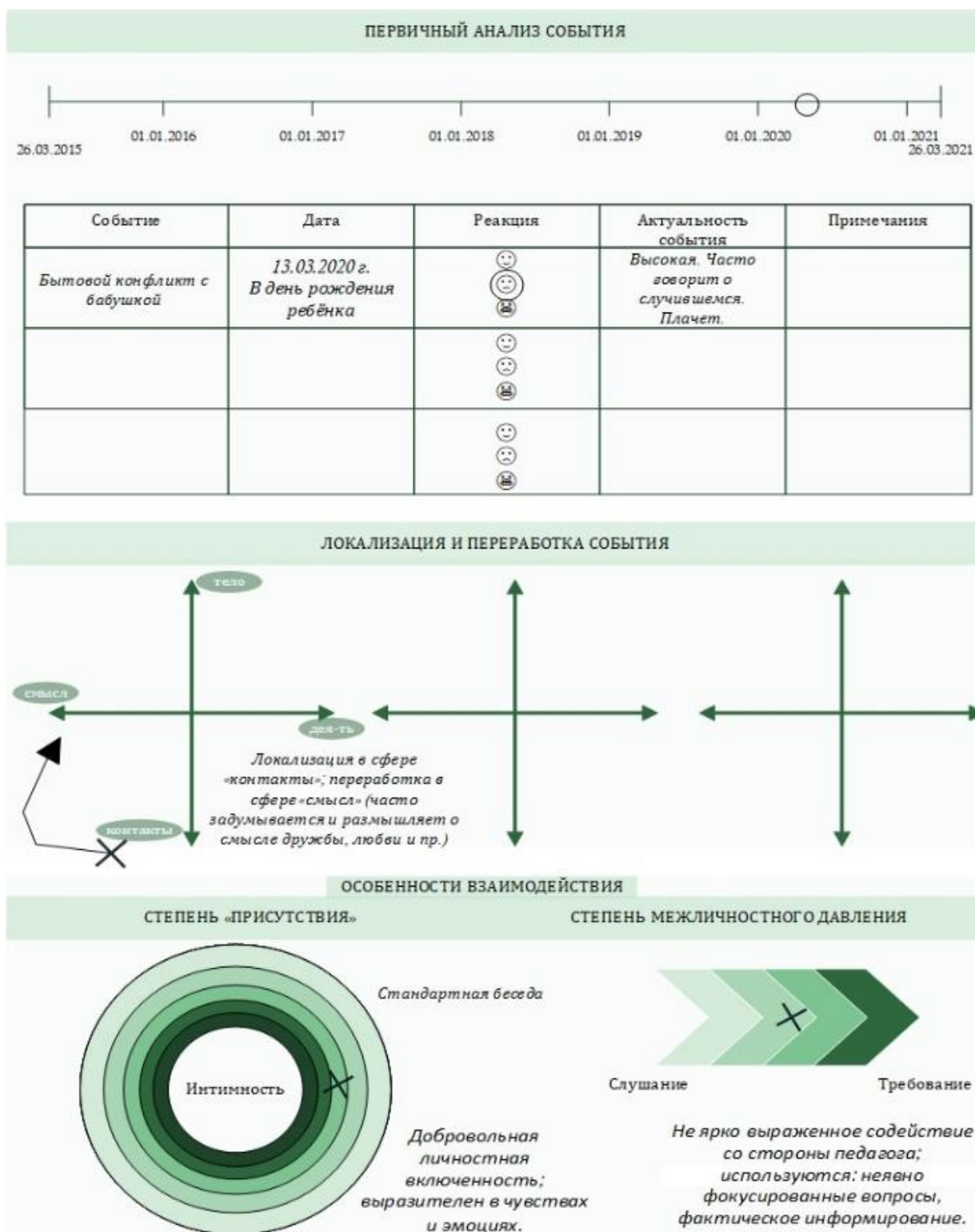


Рисунок 6 – Пример диагностической карты, заполненной студентом

Обеспечение предметного и социального контекста профессиональной деятельности происходило посредством акции «С заботой о друге». Студенты делились по два человека и в течение учебного года осуществляли заботу – оказывали друг другу помощь в разных видах деятельности. Каждой паре студентов выдавался чек-лист, в котором было отмечено, что студент сделал в отношении своего партнера, что планируется делать, какова успешность этого дела. Например, у одного студента скончался родственник. Его партнер осуществлял заботу в следующей форме (приведено из его чек-листа): психологически поддерживать, подбадривать; интересоваться эмоциональным состоянием (спрашивать «Как ты себя чувствуешь?», «Мне что-то сделать для тебя?», «Не хочешь ли ты поговорить о чем-либо?» и т.д.); посетить мастер-класс по позитивной и транскультуральной психотерапии; посетить Педагогические чтения.

У другого студента в чек-листе были следующие записи: иногда писать и спрашивать «Как дела?»; консультировать по дисциплине «Психология общения»; стараться всегда быть вместе в подгруппе при выполнении проектов и других учебных заданий по данной дисциплине.

Таким образом, будущие учителя помогали друг другу решать сложные учебные задачи (выполнение домашних заданий, помощь по созданию проектов, подготовка к экзамену, консультации по учебным предметам); оказывали психологическую поддержку в трудных жизненных ситуациях; поддерживали лично-ориентированное общение, в котором еще лучше узнавали друг друга. В некоторых парах рождались свои традиции. Например, у одной пары студентов появилась традиция – раз в неделю отправлять друг другу письма, в которых они делились впечатлениями о проведенной неделе, описывали свои переживания, мотивировали друг друга. Такая форма взаимодействия имела, прежде всего, терапевтическую функцию. Другая пара студентов договорилась присылать друг другу по мессенджеру цитаты выдающихся людей на разные темы.

Важно было донести до будущих учителей, что это не эпизодические дей-

ствия, а непрерывное взаимодействие, в основе которого лежит стремление к пониманию друг друга. О том, как успешно осуществляется забота друг о друге, мы спрашивали в процессе занятий, во внеучебное время. Мы старались сделать так, чтобы акция проходила не как формальное выполнение задания, а стала частью жизни коллектива. По прошествии акции были подведены итоги: будущие учителя делились опытом заботы, говорили о возникших трудностях и их преодолении. Уже в следующем учебном году акция «С заботой о друге» стала факультетской традицией. Студенты экспериментальной группы осуществляли заботу о младшекурсниках, выступая, по сути, их наставниками.

В ходе производственных практик функцией преподавателя выступало включение обучающихся в разрешение профессиональных исследовательских и практических проблем и задач в условиях профессиональной педагогической деятельности. Студентами осуществлялись непосредственно предметные действия и поступки в ситуациях учебно-профессиональной деятельности.

Основным рабочим документом студента-практиканта был педагогический дневник, в который он не только включал аналитические записки, но и осуществлял комплексный самоанализ своей деятельности, в частности, анализ возникающих педагогических ситуаций и их превращения в педагогические задачи. Особенно стоит отметить работу обучающихся по написанию курсовых работ по теме педагогической заботы. Эмпирическое исследование будущие учителя проводили в школьных классах, где они проходили практику. Это позволяло им не только систематизировать, закрепить полученные знания, но и «пропустить их через себя», свой жизненный опыт.

На практиках будущие учителя осуществляли педагогическую заботу о детях разных категорий (**приложение Ж**). Например, один из студентов использовал и корректировал в процессе практики разработанный им комплекс педагогических действий, который включал в себя выявление трудностей ребёнка и причин их возникновения, оценку ситуации, обоснование эффективности выбран-

ных педагогических действий. Студентом были выявлены индивидуальные проблемы, затрудняющие благополучие ребенка (социальная изолированность из-за языкового барьера); специальные условия, необходимые для обучающегося (организация пространства класса, языковой среды); пути реализации специальных условий в течение своей педагогической практики (работа с родителями и индивидуальные беседы, изготовление дидактического материала языкового содержания).

Педагогическая забота была осуществлена студентом, у которого в классе присутствовал ученик с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Студентом были выявлены особенности сформированности УУД ребёнка; индивидуальные проблемы, затрудняющие его благополучие (дефицит активного внимания, двигательная расторможенность, импульсивность); представлены принципы педагогического взаимодействия (безусловное принятие, ребёнок как наивысшая нравственная ценность) и специальные условия (развитие внимания, снижение эмоционального напряжения, тренировка движений, формирование коммуникативных умений).

Интересным видится пример педагогической заботы в виртуальной среде. Студент-практикант, заботясь об ученике-мигранте, поставил перед собой задачу формирования у обучающегося информационной компетентности. Данная задача была обусловлена тем, что информационная среда (различные интернет-сайты, мессенджеры) представляет собой зону риска для ребёнка, особенно если он находится в стране с другой культурой. Помимо очных встреч, консультаций, занятий, будущий учитель взаимодействовал с учеником в мессенджере «Вконтакте», консультируя его по различным вопросам, когда тому требовалась помощь. Также студент отправлял ему интернет-ссылки, знакомящие ребёнка с культурой России. Важным элементом работы было формирование у ученика знаний о безопасности в сети Интернет. На итоговой конференции по производственной практике студент подчеркнул, что формирование информационной компетентности осуществлялась у всего класса, однако именно этому ученику

требовалась педагогическая забота.

У другого студента в классе был ученик, которому требовалась педагогическая забота из-за проблем с социализацией. С целью социализации данного ученика студент, вместе с детьми, придумал традицию «Дневник пожеланий». В эти дневники ученики записывали друг другу добрые пожелания. С этой же целью он дал следующее задание. К внутренней крышке шкатулки было приделано зеркало. Студент предложил детям узнать – кто является его любимым учеником. Для этого детям нужно было открыть шкатулку. Все ученики открывали шкатулку и смотрели в зеркало. Тем самым они осознали, что являются любимыми учениками.

Формирование готовности к педагогической заботе у студентов осуществлялось в условиях заботы детей друг о друге. Будущие учителя создавали такую воспитательную среду, которая была бы основана на заботе всех членов коллектива друг о друге. Другими словами, забота выступала в качестве основы образовательного процесса. В таких условиях, с одной стороны, у будущего учителя формировалась педагогическая забота, а с другой – он формировал эту заботу у учеников.

В качестве примера можно описать акцию «С заботой о младших». Студент-практикант ввел в классе традицию – к каждому ученику был «прикреплен» ученик помладше. В праздники или в том случае, когда младшеклассникам требовалась помощь, дети постарше проявляли заботу о них. Функция студента заключалась в том, чтобы консультировать ученика в вопросах заботы о младших. Тем самым, студент формировал заботу у младших школьников. Ими были проведены акции «Подари открытку», оказана индивидуальная работа (помощь с домашним заданием, проведение игр).

У другого студента младшие школьники писали письма, когда кто-то из их класса заболел. Студент раздавал детям листы бумаги, которые они могли украсить на свое усмотрение, написать там различные пожелания. Письма одноклассникам относили сами ученики.

Сюда же можно отнести разработку коллективных творческих дел. Студенты-практиканты и их ученики разрабатывали нравственно мотивированные дела, которые были направлены на благо других людей. Девизом КТД стало выражение «Дело от мероприятия отличает забота!». Разработка КТД была идентична тем этапам, которые предложил И. П. Иванов [63]. Рассмотрим эти этапы на примере КТД одного из студентов во время производственной практики. Коллективом было решено оказать помощь детям из социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних «Забота» (г. Благовещенск). Были реализованы такие этапы:

1. Предварительная работа. На этом этапе ученики выступили с докладами об актуальности помощи детям-сиротам, о социально-реабилитационном центре. Студент организовал обсуждение с детьми, в рамках которого были разработаны идеи КТД, его цели и смыслы.

2. Совместное планирование. Здесь члены коллектива отвечали на вопросы, ответы на которые позволяли определиться с формой проведения КТД и его участниками, целевой аудиторией. Младшие школьники решили, что это будет акция «Заботимся вместе». Планировалось провести театральное представление по сказке «Каменная душа» (Л. А. Козырева) и подарить поделки, сделанные своими руками.

3. Совместная подготовка дела предполагала изготовление поделок, репетиции театральной постановки. Здесь будущий учитель особенно обращал внимание на проявление заботы одноклассников друг о друге, заботился о них и сам. Дети помогали друг другу при изготовлении поделок, консультировали друг друга во время репетиций. При возникновении конфликтов подключался студент, который содействовал их урегулированию.

4. Проведение КТД осуществлялось на базе социально-реабилитационного центра.

5. После проведения было организовано совместное подведение итогов КТД. Младшие школьники проводили анализ своей работы. Здесь важно было

оценить не только успешность проведения дела, но и взаимодействие членов коллектива (как часто они заботились друг о друге, оставили ли кого-то в беде в трудную минуту, как быстро помирились после ссоры и так далее).

6. Ближайшие последствия КТД позволяли детям оценить результативность своей работы. Для этого студент попросил педагога из социально-реабилитационного центра написать небольшое письмо ученикам, в котором тот благодарил их за проделанную работу. Здесь же младшие школьники начали думать о новых КТД.

Таким образом, студентами-практикантами были организованы коллективные творческие дела, которые представляли собой совместную деятельность обучающихся, родителей и учителей, основанную на со-творчестве, со-радости и взаимопомощи. Благодаря этой форме работы будущие учителя создавали условия для выявления трудностей детей в коллективе, оказания им помощи совместно с другими учениками.

Практическое включение будущих учителей в предметное и социальное окружение профессиональной деятельности осуществлялось через систематическое участие будущих учителей в организации профильной смены для детей с ограниченными возможностями здоровья на базе МАОУ «Школы № 26 г. Благовещенска» (структурное подразделение «Детский экологический центр»). Профильные смены представляли собой форму образовательной и оздоровительной деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Цель профильных смен – создание условий для творческой самореализации детей с ОВЗ. Задачами профильной смены являлись, во-первых, создание условий для максимально возможной интеграции и абилитации детей-инвалидов в общество здоровых сверстников, во-вторых, организация формирования социально-бытовых, трудовых умений и навыков, обеспечивающих жизнедеятельность и формирование элементарных знаний об окружающем природном и социальном мире, способствующих социальной абилитации и адаптации детей-инвалидов.

Другим мероприятием было участие будущих учителей в благотворительной акции «Детское счастье в наших руках». Акция была организована комплексным центром обслуживания населения «Доброта» и сетью супермаркетов «Радуга детства» для детей-инвалидов и детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Суть акции заключалась в следующем:

1. Выбирался медальон на «деревьях желаний», которые располагались в супермаркетах «Радуга детства» г. Благовещенск.
2. Выполнялось желание ребёнка, которое он писал на медальоне.
3. Подарок передавался администратору.
4. «Радуга детства» и комплексный центр «Доброта» доставляли ребёнку подарок.

По окончании благотворительной акции проводилось обсуждение, на котором определялось отношение студентов к проведенным мероприятиям.

Осуществляемая студентами педагогическая забота фиксировалась ими в дневниках самонаблюдения. В этих дневниках были представлены личные переживания будущих учителей, методические идеи, схемы и зарисовки. Также нами использовались различные методические приемы, которые позволяли активизировать студентов. В частности, прием «визуализация эмоций» подразумевал приклеивание стикеров в дневники самонаблюдения. Это позволяло студентам не только писать о своих переживаниях, но и проследить динамику своего эмоционального состояния, визуализируя их. Наклейки представляли собой различные объекты: туча, Солнце, искра, звезда, сердце и другие.

На итоговых конференциях по практикам будущие учителя высказывали свои мнения относительно проделанной работы, давали оценку своей деятельности, описывали опыт педагогической заботы. В процессе обсуждений, независимо от проводимых мероприятий, мы старались установить соответствие получаемого ими профессионального опыта с сущностью педагогической заботы. Примеры ответов будущих учителей представлены в таблице 15.

Таблица 15 – Примеры сопоставления будущими учителями их учебно-профессиональной деятельности с сущностью педагогической заботы

Элемент педагогической заботы	Содержание деятельности будущего учителя	Содержание ответа будущего учителя (фрагмент)
<p>Оценка личностных особенностей ребёнка, его актуального состояния</p>	<p>Беседа с ребёнком, использование арт-терапии, анализ и оценка событий</p>	<p>Общаясь с ребёнком (девочка, 9 лет, слабослышащая) я стала замечать у неё трудности в общении с близкими (воспитывается бабушкой). В процессе индивидуальной работы я предложила ей нарисовать ладошками, то, что она боится больше всего. Она нарисовала человека (как выяснилось в процессе беседы по рисунку – бабушку) на черном фоне. Рисунок, в целом, содержал в себе темные тона. Обсуждая её рисунок, я постепенно выяснила, что она боится потерять бабушку. Мы, также, вспомнили некоторые события из ее жизни, которые могли повлиять на такое видение проблемы (ранняя потеря матери, комплексы из-за особенностей развития и трудностей в общении со сверстниками).</p>

<p>Помощь ребёнку в осознании себя как субъекта деятельности</p>	<p>Предварительная договоренность с воспитателем, организация изобразительной деятельности, создание ситуации успеха, совместная рефлексия с ребёнком</p>	<p>Еще в начале практики я заметила, что ребёнок (мальчик, 10 лет) стесняется проявлять себя в изобразительной деятельности, хотя я знаю (на основе личных разговоров с ним), что он хорошо рисует. Моей целью стала организация мероприятия, в котором ребёнок мог бы себя проявить. Для этого, я договорился с учителем об изменении темы занятия. Было решено выбрать тему, которая нравится ребёнку в такой мере, чтобы он не стеснялся рисовать. После занятия, к концу практики, я обсуждала с ним его рисунок.</p>
--	---	---

В процессе организации производственных практик мы обеспечивали взаимодействие со студентами в виде сотрудничества. Любая творческая инициатива поддерживалась методистами и учителями школ, в которых будущие учителя проходили практику.

Целью *рефлексивно-оценочного этапа* являлось развитие у будущих учителей навыков самоанализа и оценки своих достижений в освоении профессиональных знаний о педагогической заботе, умений её осуществления. Реализация этапа обеспечивалась организацией рефлексии студентов при помощи *использования рефлексивных методов и технологий обучения*. Рассмотрим примеры их использования.

Будущим учителям было предложено задание *Word's Cloud* (создание «облака слов»). Суть этого задания заключалась в том, что студентам называлось ключевое слово («педагогическая забота»). Их задача – написать слова, которые ассоциируются у них с ключевым словом, и сгенерировать «облако». Для этой работы мы использовали официальный сайт «wordscLOUD.pythonanywhere». В столбец вносятся слова и генерируется «облако» любой формы. В итоге, будущими учителями были созданы «облака слов», которые включали в себя примерно следующие понятия: «учитель», «педагог», «ребёнок», «поддержка», «помощь», «содействие», «действие», «деятельность», «уважение», «любовь», «мудрость», «искусство», «благополучие», «активность», «сочувствие», «сопереживание», «забота о себе», «самооценка».

Обязательным элементом такой работы было обсуждение созданных студентами «облаков». Будущие учителя говорили о том, почему они написали именно эти слова, какие ассоциации эти слова вызывают у них; давали определение написанным словам и указывали на взаимосвязь этих слов с ключевым понятием. Это позволяло им не только закрепить знания о сущности педагогической заботы, но и оценить степень их усвоения.

Также нами применялась технология «*Fruyer*». Лист делился на четыре сектора. В центре листа подгруппе необходимо было написать понятие «педагогическая забота»; в левом верхнем углу обязательные характеристики педагогической заботы, в правом верхнем углу – второстепенные характеристики; в нижнем углу примеры педагогической заботы, а в правом нижнем углу – антипримеры. Аналогично студенты разрабатывали модели *Fruyer* с такими словами, как «товарищеская забота», «эгоистическо-потребительская забота», «дезадаптирующая забота». Пример модели *Fruyer* представлен на рисунке 7.



Рисунок 7 – Пример модели Frauer, разработанной будущими учителями

Технология «Шесть шляп мышления» позволяла рассмотреть изучаемую проблему с разных аспектов. Нами были изготовлены миниатюрные шляпы разного цвета, надевая которые, студент рассматривал тот или иной аспект проблемы. Продемонстрируем использование технологии на примере изучаемого понятия «педагогическая забота»:

1. Белая шляпа (рациональная). Студент обозначил следующие факты: педагогическая забота – это взаимодействие, направленное на помощь ученику; за-

ботливый учитель – это учитель с развитой эмпатией и рефлексивностью; педагогическая забота основана не только на житейском опыте, но и на специальных знаниях учителя; критериями готовности учителя к педагогической заботе являются: знаниевый, эмоциональный, практико-ориентированный, рефлексивно-оценочный.

2. Красная шляпа (эмоциональная). Студент обозначил следующее: у меня возникает чувство удовлетворения и радости, когда я думаю о том, что забочусь о ком-то. И немного страшно.

3. Черная шляпа (пессимистичная). Студент обозначил: на пути может встретиться много проблем. Например, трудности взаимодействия с ребенком, который не идет на контакт; дефицит времени на истинную заботу об ученике; недостаток профессионального опыта; риск совершить ошибку.

4. Желтая шляпа (оптимистичная). Педагогическая забота нужна, не смотря на потенциально трудности. Она позволит воспитать психологически здоровую социально активную личность. Педагогическая забота будет успешной, так как мы много готовились к этому: изучали литературу, практиковались.

5. Зеленая шляпа (творческая). Педагогическую заботу можно осуществлять различными способами. Мы можем помогать ребёнку в обучении, содействуя ему в выполнении непонятного ему задания, подбадривая его; защищать его честь и достоинство в конфликтных ситуациях; диагностировать имеющиеся у него трудности и разрешать их вместе с ним.

6. Синяя шляпа (подведение итогов). Мы движемся в правильном направлении, так как развиваем себя духовно. Мы развиваем свою эмпатию и рефлексивность, узнаем много нового. У нас еще есть пробелы в знаниях, но главное – мы знаем, как и заполнить.

Технология «*World Cafe*» применялась нами при изучении темы «Педагогика общей заботы И.П. Иванова». Технология представляла собой следующую интерактивную работу студентов. Обучающиеся были разделены на подгруппы. В соответствии с количествами подгрупп были расставлены столы. На каждом

столе лежал лист с ключевым вопросом (например, как организовать КТД в начальной школе? Каким должен быть учитель, чтобы осуществлять заботу в коллективе? и другие). Заполняя листы, будущие учителя включались в дискуссию. По прошествии времени, подгруппа переходила за другой стол, а «хозяин кафе» оставался, чтобы рассказать о результатах работы «гостям» (новой подгруппе).

В основе игры «Практика практику» также лежала технология «World Cafe». Она проводилась при изучении сущности понятия «педагогическая забота». Студенты были разделены на пять подгрупп по пять человек. Каждой подгруппе было выделено задание – обсудить и написать на листе ватмана идеи в соответствии с поставленной задачей. Получилось пять задач: цель педагогической заботы; задачи педагогической заботы; принципы заботящегося учителя; нормы взаимодействия учителя и ученика; недопустимые действия учителя и ученика. После того, как группа выполнила свою задачу, четыре студента переходили к следующему столу, а «хранитель смыслов» (один студент) оставался на месте. Тем самым происходило взаимообогащение идеями. Будущие учителя менялись до того момента, пока подгруппы не соберутся снова в том же составе. После этого подгруппы рассказывали об успешности выполненных заданий.

Например, будущие учителя представили такие недопустимые действия заботящегося учителя: не унижать и не оскорблять, не нарушать личные границы, не оставлять в беде, не быть пессимистичным, не нарушать конфиденциальность (если не потребуется). В качестве принципов выступили: гуманизма, субъектности, активности, деятельности, антропоцентризма, синергетики.

По итогу работы будущими учителями был составлен «Кодекс заботящегося учителя», в котором было написано следующее: цель и задачи заботящегося учителя, принципы педагогической заботы, нормы взаимодействия и недопустимые действия учителя и ученика.

Технология «*Placemet*». Студенты делились на подгруппы по четыре чело-

века и садились за столы. На столе лежали листы с флип-чартами (на листе формата А1 приклеены пять листов А4 – четыре листа в каждом углу и один в центре). Продемонстрируем использование технологии на примере. Подгруппе была дана подтема – «Педагогическая забота об учениках с ОВЗ». Каждому студенту за столом необходимо было написать идеи того, каким образом можно осуществлять педагогическую заботу о детях с ОВЗ. По прошествии времени лист переварачивался на 90 градусов таким образом, чтобы другой студент в подгруппе прочитал идеи предыдущего и написал новые. Так продолжалось до тех пор, пока лист снова не оказывался у студента с его же идеями. После этого происходило обсуждение – какие идеи выписать в центральный лист флип-чарта. В итоге у данной подгруппы получились следующие идеи: изучение заключения ПМПК и личного дела ученика, проведение психодиагностики, использование специальных средств (в зависимости от категории нарушения), психолого-педагогическое и социально-педагогическое сопровождение ребенка, работа с родителями.

Опишем технологию «*Fishbone*». Студентам был предложен макет скелета рыбы. На голове обозначалась проблема (пример: не получается заботиться об ученике); по правой стороне скелета обозначались причины неудач (дефицит времени; недостаточно знаний и опыта; большое количество других учеников; много работы); по левой стороне были представлены примеры – приклеивались листы с конкретным описанием вышеуказанных проблем; на хвосте были представлены выводы (саморазвитие; более точная диагностика проблемы ребенка, которому забота особенно нужна; подключение других специалистов и родителей и др.).

На данном этапе работы мы предлагали будущим учителям задание «*Остров*». На листе флип-чарта были нарисованы: остров с сундуком и пальмой, вода, акула, Солнце. Каждый студент подходил к флип-чарту и подписывал возле каждого элемента свои ощущения, переживания, оценку прошедшей деятельности. Возле Солнца студенты писали о том, что у них вызвало положительные эмоции

в ходе обучения; возле сундука – то, что пригодится в будущей профессиональной деятельности; возле пальмы – то, что не решено до конца; возле воды – то, что не получилось; акула символизирует то, что не понравилось, вызвало негативные эмоции.

Кейс-технологиям уделялось особое внимание, так как они позволяли максимально полно погрузить будущих учителей в предметный и социальный контекст будущей профессиональной деятельности. В процессе выполнения заданий будущие учителя проектировали и конструировали педагогическую заботу: выявляли и формулировали проблемы ученика, осуществляли поиск и обоснование причин проблемы; давали оценку действиям субъектов; предлагали адекватные формы, методы, приемы и технологии, направленные на решение проблемы ученика; давали оценку проделанной работе.

Критериями оценивания решения кейса согласовывались с практико-ориентированным критерием сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей. В качестве показателей выступили: умение выявить и сформулировать проблему, имеющую место в кейсе; умение выделить и обосновать причины возникшего феномена в процессе решения кейса; умение дать адекватную и теоретически обоснованную оценку описанной ситуации или действиям персонажа кейса; выбирать и обосновывать эффективность педагогических действий.

После решения осуществлялось коллективное обсуждение, включающее в себя самоанализ участников. В процессе самоанализа особое внимание участников обращалось на обсуждение вопросов: «Получилось ли помочь ребёнку?», «Понятна ли была проблема ребёнка?», «Какие пути разрешения этой проблемы могут быть разрешены?», «Над чем необходимо работать педагогу, чтобы успешнее помочь ученику справиться с разрешением проблем?».

Помимо кейсов в текстовом формате, будущим учителям предлагались кейсы из кинофильмов, в которых имеются педагогические ситуации:

– «Путёвка в жизнь» (1993, реж. Н. Эрк);

- «Педагогическая поэма» (1955, реж. М. Маевская, А. Маслюков);
- «Пацаны» (1983, реж. Д. Асанова);
- «Последний шанс» (1978, реж. Э. Гаврилов);
- «Кто, если не мы» (1998, реж. В. Приёмыхов).

Интересным для будущих учителей было составление или поиск кейсов. Так, студенты предложили для анализа педагогическую ситуацию из мультфильма «Душа» (2020, реж. П. Доктор и К. Пауэрс). Обучающиеся рассуждали о смысле педагогической заботы, о том, что задачей заботящегося учителя является не только удовлетворение актуальных потребностей ребёнка, но и содействие в поиске им смысла жизни, активизации своего творческого потенциала и способностей. Поднималась тема видов педагогической заботы. Студенты приходили к выводу, что забота об ученике должна быть основана на принципе «золотой середины» (педагогическая забота, характеризующаяся гиперопекой, также губительна, как и отсутствие заботы), включать в себя безусловное принятие, переживание и сочувствие. Главное здесь – это помочь «довзрелеть» ребёнку, содействовать его самостоятельности и активности в отношениях взаимопонимания и взаимоуважения.

Другой кейс был представлен в мультфильме «Смешарики» (серия «Педагогическая поэма»). Здесь будущие учителя называли признаки педагогической заботы, представленные в сериале; изучали сущность понятий «воспитание», «забота», «дрессировка», «тренировка» (были представлены в серии мультфильма), сравнивали содержание этих понятий.

Деловые игры выполняли идентичную функцию, что и кейс-задачи. Однако здесь будущие учителя включались в непосредственное обыгрывание предлагаемых ситуаций. Один участник выполнял роль учителя, а другой – ученика, которому требуется педагогическая забота. В процессе самоанализа особое внимание участников обращалось на обсуждение вопросов: «Какая была степень интенсивности заботы (чрезмерная, недостаточная, оптимальная)?», «Какова степень удовлетворения актуальных потребностей?», «Что не хватало для того,

чтобы достичь результата?», «Какие действия, слова были в процессе взаимодействия? Какие эмоции проявлялись у субъектов взаимодействия, и в какой степени они контролировались?» и прочее. Фрагмент деловой игры представлен в таблице 16.

Таблица 16 – Фрагмент деловой игры на тему «Диагностика проблемы»

Педагог не раз замечает, что один из учеников (10 лет) ничем не интересуется, не проявляет активности в той или иной сфере деятельности. Очень часто ребёнок подавлен, отстраняется от общения с одноклассниками. Ситуация: педагог остался с ребёнком наедине после уроков, ребёнок сегодня дежурный в классе.	
Педагог	Ученик
Не сможешь мне вытереть с доски, пока я подметаю пол?	Хорошо.
Следует диалог на уровне поддержания контактов	
Скажи, пожалуйста, какие у тебя отношения с одноклассниками?	Нормальные.
Что для тебя значит «нормальные»?	Ну... мы не ссоримся. Просто я стараюсь не общаться с ними.
(предлагает присесть за парту рядом) Почему?	Часто, когда я что-то делаю не так, надо мной смеются. Например, когда мы рисовали на уроке лес, многие надо мной смеялись. Я стараюсь, не общаться с ними, чтобы не опозориться.
Самоанализ	

Участник (педагог): «Я была убеждена, что его подавленность, плохое настроение, пассивность, были связаны с ним самим. В связи с этим, первое, что я решила сделать, это начать разговор о его друзьях, о том, как он с ними общается, что при этом чувствует. Я нашла за что «зацепиться». Этой зацепкой оказались его взаимоотношения с другими ребятами, а если точнее – его стеснение, страх показаться глупым, высмеянным. Таким образом, я считаю, что в дальнейшем необходима работа именно в этом направлении. Сначала необходимо разрешить его проблему с принятием себя, воспитанием ценностного отношения к себе. После этого осуществлять расширения его видения на мир, развитие его потенциала, активности. Это очень долгая работа, но в тоже время, необходимо отработать все проблемы и только потом развивать его активность, инициативу. Конечно важно работать и с одноклассниками, которые позволяют себе неподобающее поведение.

Погружение в социальный и предметный контекст будущей профессиональной деятельности было осуществлено и в процессе *дискуссий*. Например, была организована дискуссия на тему «Всегда ли хороша педагогическая забота?», в результате которой будущие учителя приходили к тому, что забота не во всех своих проявлениях оказывает положительный эффект на личностное и социальное развитие ученика. Тем самым необходимо организовывать такое взаимодействие, при котором учитывается направленность заботы, степень соответствия заботы актуальным потребностям ребёнка, а также её интенсивность. Фрагмент дискуссии представлен в таблице 17.

Таблица 17 – Фрагмент дискуссии на тему «Всегда ли хороша педагогическая забота?»»

Группа студентов 1	Группа студентов 2
<p data-bbox="252 443 817 734">Педагогическая забота не может иметь негативные последствия для ребёнка. Его потребности удовлетворяют, его защищают... что тут может быть не так?</p> <p data-bbox="252 1272 817 1568">Но при этом он не чувствует себя плохо, не чувствует ни в чем нужды. Ведь это и есть положительный эффект педагогической заботы?</p>	<p data-bbox="842 443 1487 1182">Это если мы говорим об удовлетворении потребностей. Но педагогическая забота – это не только удовлетворение потребностей и защита от различных негативных факторов. Педагогическая забота – это содействие в развитии у ученика активности, инициативности. Вспомните, например, о гиперопеке. При гиперопеке ребенок перестает быть деятелем своей жизни. Всё делают за него. В будущем он станет зависим от других.</p> <p data-bbox="842 1272 1487 1953">Нет. Этот ребенок будет чувствовать себя удовлетворенным, но настанет день, когда ему нужно будет сделать серьезный выбор, проявить инициативу и смелость. Что тогда? Мы хотим сказать о том, что чрезмерная забота приводит к тому, что ученик перестает быть деятелем своей жизни. Не приводит ли забота, в таком случае, к негативным последствиям, о которых мы с вами говорим?</p>

Обсуждение темы педагогической заботы было организовано и в рамках *круглых столов*. Например, был организован круглый стол на тему «Педагогическая забота: реалия и перспективы». Здесь студенты выдвигали на обсуждение вопросы, предполагающие коллективное обсуждение и дальнейшее голосование по их разрешению. Участники круглого стола обсуждали ряд вопросов, касающихся педагогической заботы, практики её осуществления в рамках современного образования. Студенты постепенно приходили к выводу о значимости педагогической заботы, и в тоже время о трудностях её практической реализации.

Погружению будущих учителей в социальный и предметный контекст будущей профессиональной деятельности способствовала *проектная деятельность*. Будущими учителями были представлены исследовательские проекты. Обозначим некоторые темы таких проектов:

- «Взаимодействие с родителями как условие педагогической заботы о ребенке» (цель – разработать технологию взаимодействия педагога с родителями ребенка как условия педагогической заботы);
- «Педагогическая забота о ребенке из неблагополучной семьи» (цель – разработать способы педагогической заботы о ребенке из неблагополучной семьи);
- «Способы диагностики жизненных устремлений ребенка в процессе педагогической заботы» (цель – разработать и реализовать способы диагностики жизненных устремлений ребенка);
- «Способы оценки личностных особенностей младшего школьника в процессе педагогической заботы» (цель – определить эффективные способы оценки личностных особенностей младшего школьника в процессе педагогической заботы);
- «Разработка эффективных приемов коммуникации в процессе педагогической заботы» (цель – разработать приемы коммуникации, способствующие эффективности педагогической заботы) и так далее.

Так как ключевым критерием в оценке проекта является конкретный продукт, то особое внимание уделялось итоговому результату, в качестве которого выступали методические памятки, практические рекомендации, комплект технологических карт. С результатами исследовательской и проектной деятельности будущие учителя выступали на научно-практических конференциях, в ходе предметных недель на кафедре, мероприятиях городского и областного значения.

Игра-конструктор «Голос поколения». Студенты были разделены на команды от трёх до семи человек. Три студента-старшекурсника играли роли организаций, обеспечивающих личностное и социальное развитие детей (частная школа для детей-мигрантов, центр поддержки и развития детей, центр обучения и воспитания детей с ОВЗ). Эти студенты выполняли роли директоров этих организаций перед которыми необходимо было защищать разрабатываемые командами проекты. Командам выдавался рабочий лист, на котором необходимо было описать свой проект. С этой целью они получали у «директоров» векторы, которые определяли сущность проекта команды. Также они использовали выданные им карточки: элемент, который присутствует в их проекте; талант, необходимый для осуществления проекта; цитата, отражающая суть проекта; ориентир проекта. Каждый участник команды получал набор из нескольких таких карточек. Таким образом, за отведенное время команде нужно было, используя этот раздаточный материал, составить проект, защитить его перед «директором». «Директор» давал оценку этому проекту и после этого команда могла начать разработку следующего проекта. Выигрывала та команда, которая разработала больше всего проектов. Сам проект должен был подходить по содержанию и цели к той организации, в рамках которой его защищают.

Пример выполненного задания представлен на рисунке 8.

Проект "Ты не один"

Цель проекта: педагогическая забота о младших школьниках, имеющих трудности в школьной адаптации.

Срок реализации: 1 год.

Суть: учитель осуществляет индивидуальную работу с ребенком, помогает ему. Для этого учителю выделяется почасовая нагрузка.

Алёна
Анна
Ксения
Юлия

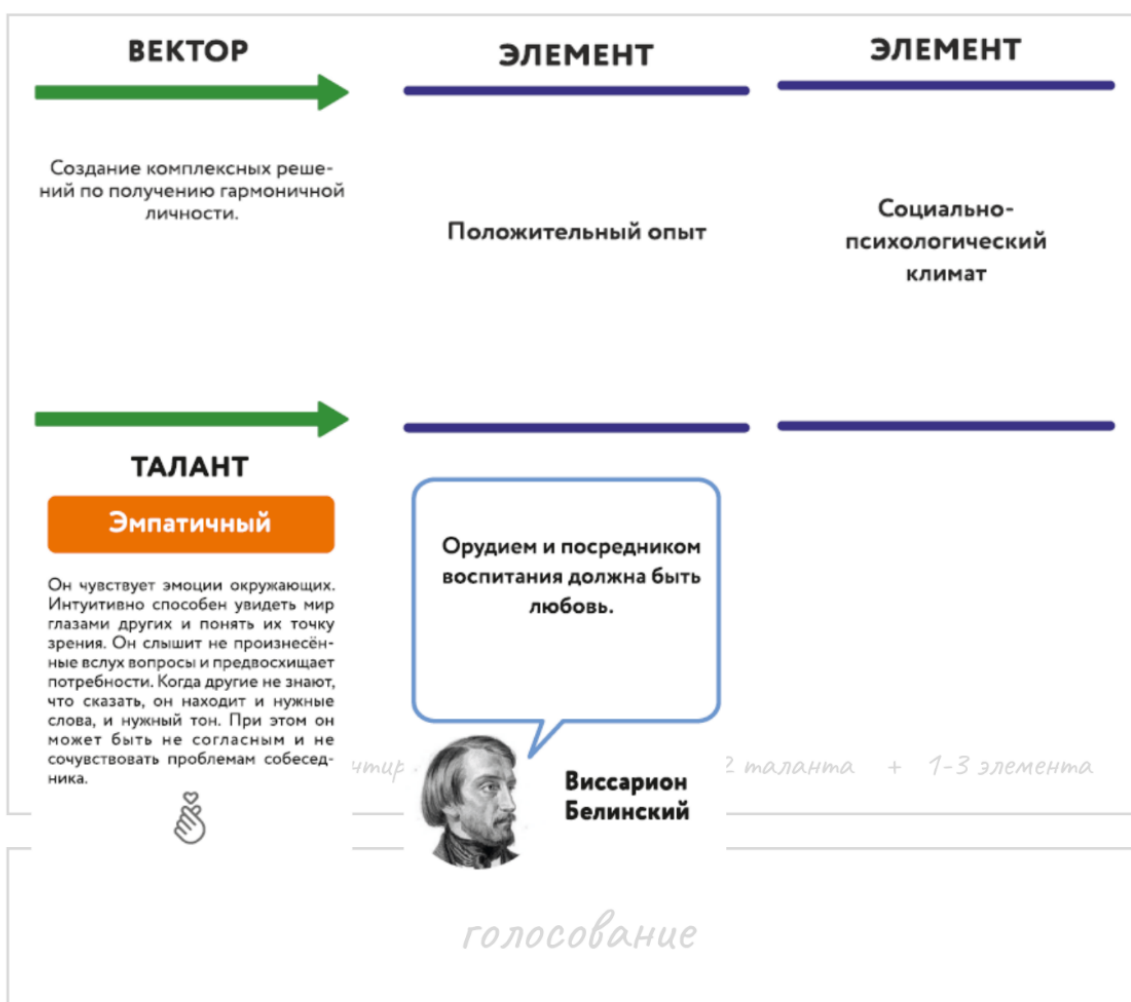


Рисунок 8 – Пример разработанного проекта в рамках игры-конструктора «Голос поколения»

Организации были выбраны таким образом, чтобы на их базе могли реализовываться проекты, связанные с педагогической заботой. Например, одной команде достался вектор «Забота о ребенке из неблагополучной семьи» от Центра поддержки и развития детей. Используя этот вектор, команда разработала и описала проект «Индивидуальное сопровождение», цель которого – индивидуальная работа с учеником из неблагополучной семьи в условиях начальной школы. В качестве элементов было выбрано две карточки: «Работа с родителями ученика» и «Помощь в социализации». Карточка-ориентир была выбрана следующая: «Человекоцентричность. Забота о каждом!». Цитата «Детей нет. Есть люди» (Я. Корчак).

Еще одним примером может послужить вектор «Познавательное развитие младших школьников» от Центра обучения и развития детей с ОВЗ. Команда разработала проект под названием «Комната развития для младших школьников с ОВЗ». Для создания проекта команда использовала такие карточки: систематические занятия (элемент), консультация родителей по вопросам развития ребенка (элемент), работа на благо каждого (ориентир), инклюзивная культура (талант), безусловное принятие (талант). Суть проекта заключалась в создании комнаты для занятий с детьми с ОВЗ. В комнате были рабочие зоны, в которых ученики включались в различные виды деятельности, главной из которых было обучение. В этих зонах ученики выполняли различные упражнения на координацию движений, развитие памяти, внимания и других психических процессов.

Другая команда презентовала проект «Языковая зона в классе». Им достался вектор «Межкультурное взаимодействие детей» от частной школы для детей-мигрантов. Проект заключался в том, чтобы создать в классе зону, в которой будут представлены элементы разных культур. Это были алфавиты разных стран, предметы народного творчества, фотографии и рисунки людей в народных костюмах. Педагогическая забота заключалась в том, чтобы помочь данной

категории детей адаптироваться в русской культурной среде, так как за пределами школы такие ученики включены во взаимодействие с другой культурой и, соответственно, могут испытывать трудности разного характера. Для разработки проекта команда использовала карточки: реализация международных программ (элемент), психологическая поддержка в непривычных условиях (элемент), инклюзивная культура (талант), эмпатичность (талант).

На рисунке 8 представлен пример проекта «Ты не один», цель которого – педагогическая забота о младших школьниках, имеющих трудности в школьной адаптации. Согласно проекту, учителю выделяется почасовая нагрузка на взаимодействие с первоклассником, которому особенно нужна помощь. В качестве элементов выбраны положительный опыт и социально-психологический климат. Эмпатичность была выбрана в качестве таланта заботящегося учителя. Также участники команды взяли для своего проекта цитату В. Белинского.

После создания проекта команде необходимо было его защитить перед «директорами». Последние задавали различные вопросы, которые были связаны непосредственно с реализацией проекта (какой потребуется бюджет, каковы условия реализации в конкретном регионе, сколько человек необходимо для реализации и другие). Если команда успешно отвечала на эти вопросы, «директор» проставлял балл за каждый элемент на рабочем листе. Таким образом команды проектировали педагогическую заботу в соответствии с организациями (то есть в разных условиях), включались во взаимодействие и мозговой штурм.

Следующий этап в игре-конструкторе предполагал презентацию своих проектов другим участникам команд. Рабочие листы с проектами вывешивались в разных местах аудитории, рядом с проектами вставляли представители команд (один человек). Те, кто не презентовал проект, получал карточки-роли, и подходил к проектам, которые его заинтересовали. Если проект, который презентовали, студенту понравился, то он отдавал балл этому проекту. Отдавать балл за свой проект запрещалось. Карточки-роли давали тайное задание студенту-слу-

шателю. Вот некоторые из них: задавать как можно больше вопросов; не соглашаться с некоторыми деталями проекта; уходить к следующему проекту, если презентация затянулась больше, чем на минуту; интересоваться только теми проектами, которые направлены на заботу о детях с ОВЗ и другие.

Будущим учителям была предложена *анкета (Приложение И)*, которая позволяла им самостоятельно оценить себя. Кроме того, будущие учителя формулировали пути и средства личностно-профессионального саморазвития, определяли способы формирования готовности к педагогической заботе: «Я поняла, что прежде, чем заботиться о ребенке, необходимо научиться заботиться о себе», «Педагогическая забота – важный элемент деятельности учителя, так как важно выявлять проблемы и трудности ученика, помогать ему» и др.

Будущим учителям предлагались *сочинения-эссе*. В ходе работы на данном этапе было установлено, что сначала студентам было сложно актуализировать субъективный опыт, непривычно работать в условиях полного и искреннего самораскрытия, в связи с чем, они не могли раскрыться другому максимально полно. Тем не менее, студенты приходили к выводу, что необходимо перерабатывать имеющийся опыт заботы, «перекладывать» его в формирующийся профессиональный опыт через включение ребёнка и педагогической заботы в систему своих ценностей. Прделанная работа помогала осознать будущим учителям, что их представления о педагогической заботе основываются на том, какой опыт заботы формировался у них на протяжении всей жизни от значимых для них людей: те, о ком не заботились в детстве редко оказывали заботу в отношении других.

Анализируя сочинения-эссе будущих учителей, мы отметили, что большинство (92 %) отмечали положительное влияние проделанной работы на процесс своего личностного развития, что выражалось в виде эмоционально-окрашенных оценок. Фрагменты сочинений, в которых студентами это отмечено: «Работа невероятно повлияла на меня. Я стала больше задумываться о себе, за-

думываться о других. Я стала ценить себя и ценить других, сопереживать. Я поняла, что наш жизненный опыт – это невероятно значимый фундамент, на котором строится наша жизнь»; «Проделанная работа позволила мне задуматься о своем опыте, о себе, о том, правильно ли я поступаю, как много прилагаю усилий, чтобы достичь результатов... очень важно, что мы учились ценить себя и ценить других. Это очень полезная практика»; «Благодаря занятиям я научилась видеть в себе и в других что-то хорошее; осмысливать и перерабатывать свой жизненный опыт; выстраивать траекторию своего саморазвития», «Мне было очень тяжело возвращаться к прошлому, так как оно было наполнено негативными событиями, которые я вспоминаю до сих пор. Занятия помогли мне столкнуться с этими событиями лицом к лицу, принять их и переработать в соответствии со своей будущей профессией», «Педагогическая забота связана с моим опытом. Если этот опыт негативный, то полученных в вузе знаний будет недостаточно, ведь они проходят через призму моей личности. Вот и получается, что моя забота об ученике сейчас – это отражение заботы моих родителей обо мне».

Поднимался вопрос, касающийся того, имеет ли смысл работать над своим субъективным опытом, чтобы осуществлять педагогическую заботу. В ходе обсуждения, участники высказывались следующим образом: «Несомненно! После пройденных занятий я уверена, что то, как мы заботимся (и заботимся ли вообще), зависит от нашего опыта. Это особенно важно для нас, так как мы – будущие учителя, и нам еще работать детьми», «Прежде чем работать с детьми, я обращаюсь в прошлое...», «То, как мы будем заботиться о детях, зависит от нашего детства, от значимых для нас людей... это очень важно. Именно поэтому необходимо заглянуть в прошлое, осознать и переработать свой опыт, чтобы совершать меньше ошибок», «Раньше я думала, что для работы с детьми достаточно хорошо знать свой предмет и психологию ребёнка. Однако сейчас я понимаю, что в основе работы педагога лежит понимание себя. Наше поведение во многом регулируется нашим прошлым. Наша забота зависит от того, как заботились о нас».

Кроме этого, поднимался вопрос, касающийся того, как работать над собой, чтобы осуществлять педагогическую заботу. В ходе обсуждения, участники высказывались следующим образом: «Во-первых, очень важно понимать, что необходимо развивать своё мастерство. После этого, нужно проанализировать свою работу по развитию своего мастерства. Нужно часто обращаться к себе, не забывая, что только от нас зависит, в какой степени профессионалами мы будем», «Очень важно принять, что ни соседи, ни друзья не виноваты в том, что мы не научились заботиться о ком-то. А виноваты будем только мы сами. Ведь именно мы не заглянули в себя и не разработали способы своего развития».

Студентами была отмечена важность погружения в социальный и предметный контекст будущей профессиональной деятельности, а также эффективность интерактивных технологий и методов для реализации этого процесса:

«Педагогическая практика – это, наверное, самый важный этап в нашей подготовке. Встречи с детьми, с их родителями... Только сейчас я начала по-настоящему углубляться в себя, обращаясь к себе. Свое курсовое исследование я реализовывала с учениками из 3 «А» класса. В рамках исследования я рассматривала способы диагностики жизненных устремлений ребенка в процессе педагогической заботы. Именно педагогическая практика помогла в полной мере реализовать и испытать себя».

«Это останется у меня в памяти навсегда. Каждую встречу с детьми я пропускала через себя, вспоминая свою школу. Особенно интересно то, что мы реализовывали курсовые исследования, в рамках которых пробовали действительно что-то новое. В процессе практики сталкиваешься с проблемами, которых не ожидал. Но это и даёт толчок к саморазвитию».

«На практике мы готовили и проводили коллективные творческие дела. Это позволило мне получить новый опыт непосредственно в процессе взаимодействия с детьми. Они проявляли заботу друг о друге и я проявлял заботу о них. Это было особенно важно и для меня, и для учеников».

В сочинениях-эссе будущие учителя отмечали значимость нравственной

культуры заботящегося учителя, его ценностных ориентаций. Фрагменты сочинений: «То, что от личности педагога зависит характер его взаимодействия с ребенком, не вызывает сомнений. Педагог, озабоченный только тем, чтобы продемонстрировать свои знания в какой-то области или свои навыки, будет обращать все внимание на себя. Для такого педагога ребенок будет средством самоутверждения», «Авторитарный педагог, который не владеет искусством заботы, не сможет искренне заботиться о ребенке. Всё дело в том, что забота искренняя только в атмосфере любви, уважения. Своими требованиями, криками, давлением, авторитарный учитель только поспособствует тому, что ребенок закроется в себе и не захочет доверять свои переживания ему» и так далее.

Таким образом, на формирующем этапе опытно-экспериментальной работы было осуществлено поэтапное формирование готовности к педагогической заботе у будущих учителей экспериментальной группы. В образовательный процесс вуза были внедрены программы «Педагогическая забота и личность учителя», «Педагогическая забота в профессиональной деятельности учителя», использован комплекс рефлексивных методов и технологий (кейс-технологии, деловые игры, проектная деятельность, дискуссии, «Frayer», «World Cafe», «Placemet», «Fishbone», «Word's Cloud», «Шесть шляп мышления», игра-конструктор «Голос поколения», сочинения-эссе).

2.3 Динамика сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе

С целью оценки динамики сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей нами были проведены промежуточные и контрольные срезы. Промежуточные срезы проводились после реализации каждого этапа формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе (мотивационно-ценностного, содержательно-деятельностного, рефлексивно-оценочного).

Определение уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей по выделенным нами критериям (знаниевый, практико-ориентированный, эмоциональный, рефлексивно-оценочный) осуществлялось посредством тех же диагностических методик, что и на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы.

Результаты промежуточных срезов представлены в **приложении Н**. В настоящем параграфе опишем результаты *итоговой* диагностики, демонстрирующей динамику уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей между констатирующим и контрольным этапом опытно-экспериментальной работы.

Диагностируя уровень сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей по знаниевому критерию, студентам была предложена анкета (**приложение А**). Исходные данные по результатам анкетирования представлены в **приложении Л**. Результаты итоговой диагностики представлены в таблице (таблица 18).

Таблица 18 – Результаты анкетирования, проведенного с целью диагностики уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей по знаниевому критерию

Группа		ЭГ-1	ЭГ-2	КГ
Кол-во студентов		33	32	32
Высокий уровень (5-6 баллов)	количество	12	9	1
	%	36	29	3
Средний уровень (3-4 баллов)	количество	14	12	9
	%	42	38	28
Низкий уровень (0-2 баллов)	количество	7	11	26
	%	22	34	71

Уровень (высокий, средний, низкий) готовности к педагогической заботе по знаниевому критерию соответствует уровням успешности выполнения анкеты. Динамика уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей по знаниевому критерию представлена в таблице 19.

Таблица 19 – Динамика уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей по знаниевому критерию

Группа	Уровни	Этап диагностики		Итоговая динамика
		Входная	Итоговая	
ЭГ-1	Высокий	6	36	+ 30
	Средний	24	42	+18
	Низкий	70	22	– 48
ЭГ-2	Высокий	3	31	+ 28
	Средний	31	44	+ 13
	Низкий	66	25	– 41
КГ	Высокий	3	3	0
	Средний	22	28	+ 6
	Низкий	75	69	– 6

Динамика уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей по знаниевому критерию в процентном соотношении представлена графически на рисунках 9-11.

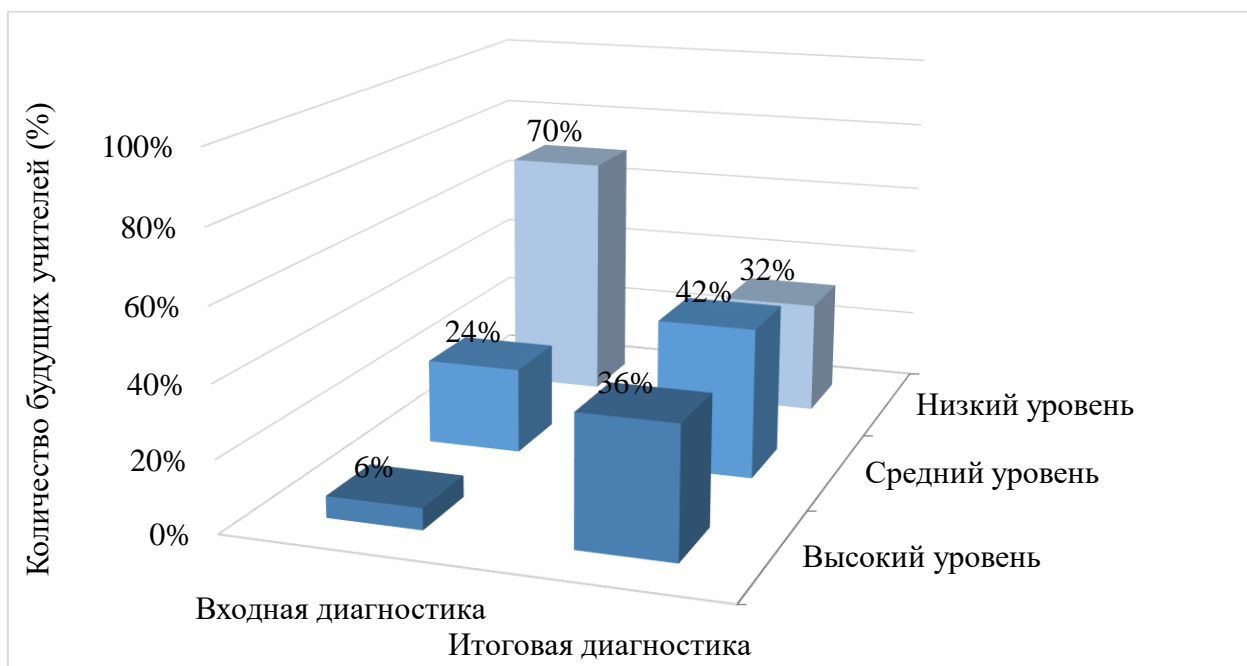


Рисунок 9 – Динамика уровня сформированности готовности к педагогической заботе по знаниевому критерию у будущих учителей ЭГ-1 в процентном соотношении

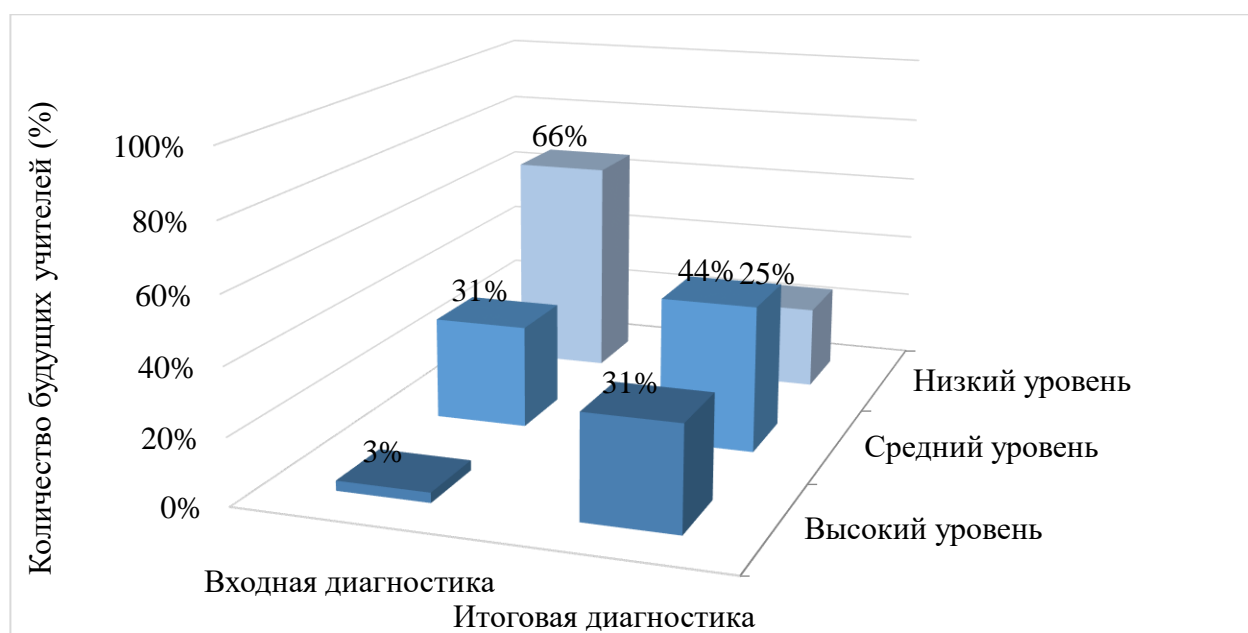


Рисунок 10 – Динамика уровня сформированности готовности к педагогической заботе по знаниевому критерию у будущих учителей ЭГ-2 в процентном соотношении

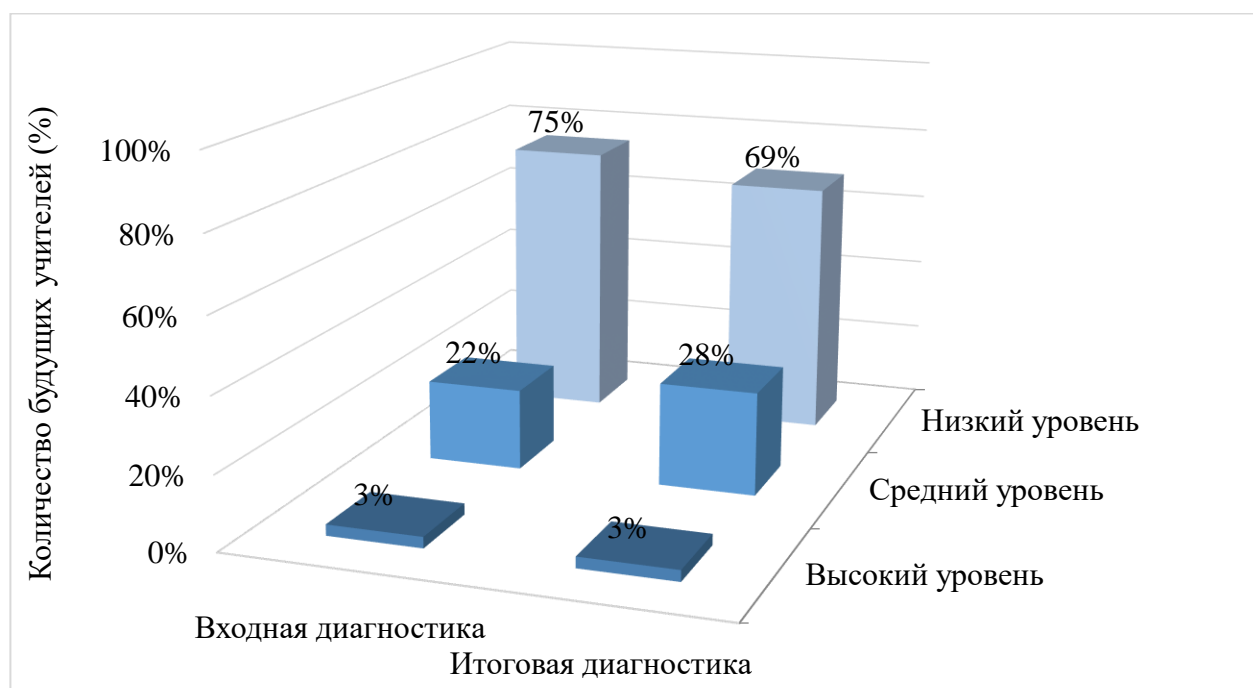


Рисунок 11 – Динамика уровня сформированности готовности к педагогической заботе по знаниевому критерию у будущих учителей КГ в процентном соотношении

Обработка результатов показала, что наблюдается значительная положительная динамика уровня сформированности готовности к педагогической заботе по знаниевому критерию у будущих учителей ЭГ-1 и ЭГ-2. Так, по результатам входной диагностики высокий уровень сформированности готовности к педагогической заботе по данному критерию был диагностирован у 6 % будущих учителей ЭГ-1 и у 3 % будущих учителей ЭГ-2, то на контрольном этапе уже у 36 % и 31 % (разница составила 30 % и 28 % соответственно). В КГ разница в высоком уровне сформированности готовности к педагогической заботе по знаниевому критерию отсутствует. Студенты ЭГ-1 и ЭГ-2 описали специфику педагогической заботы, её место и роль в социальном и личностном развитии ученика. Их рассуждения о педагогической заботе стали более глубокими и охватывали знания из области экзистенциальной философии, гуманистической психологии и педагогики, выступающие в системе. Студенты стали дифференцировать

педагогическую заботу от других педагогических процессов, явлений; научились определять структурно-процессуальную характеристику педагогической заботы. Кроме того они перечислили личностные качества заботящегося учителя, в том числе рефлексивность и эмпатию. Их ответы стали более полными.

Фрагменты анкет, предложенных будущим учителям на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы: «Педагогическая забота проявляется в сопровождении социального и личностного развития ребёнка, это конкретные действия учителя и сопереживание», «Педагогическая забота – необходимый элемент профессиональной деятельности учителя начальных классов, так как работа учителя должна предполагать не только передачу знаний, но и постоянное взаимодействие, заинтересованность проблемами и трудностями детей. Некоторым детям забота необходима особенно», «Учителю важно проявлять заботу об учениках. С одной стороны, это помощь в учении, а с другой – содействие воспитанию».

Рассмотрим динамику в уровне сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей по практико-ориентированному критерию. Исходные данные по результатам выполнения диагностических кейсов (И. А. Царик) представлены в **приложении Л**. Результаты итоговой диагностики представлены в таблице (таблица 20).

Таблица 20 – Результаты выполнения диагностических кейсов, использованных с целью диагностики уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей по практико-ориентированному критерию

Группа		ЭГ-1	ЭГ-2	КГ
Кол-во студентов		33	32	32
Высокий уровень (7,5-10 баллов)	количество	9	12	3
	%	28	38	9
Средний уровень	количество	16	13	8

(5,5-7 баллов)	%	48	41	25
Низкий уровень (0-5 баллов)	количество	8	7	21
	%	24	21	66

Уровень (высокий, средний, низкий) готовности к педагогической заботе по данному критерию соответствует уровням успешности выполнения методики. Динамика уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей по практико-ориентированному критерию представлена в таблице 21.

Таблица 21 – Динамика уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей по практико-ориентированному критерию

Группа	Уровни	Этап диагностики		Итоговая динамика
		Входная	Итоговая	
ЭГ-1	Высокий	6	28	+ 22
	Средний	24	48	+ 24
	Низкий	70	24	– 46
ЭГ-2	Высокий	13	38	+ 25
	Средний	21	41	+ 20
	Низкий	66	21	– 45
КГ	Высокий	9	9	0
	Средний	13	19	+ 6
	Низкий	78	72	– 6

Динамика уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей по практико-ориентированному критерию в процентном соотношении представлена графически на рисунках 12-14.

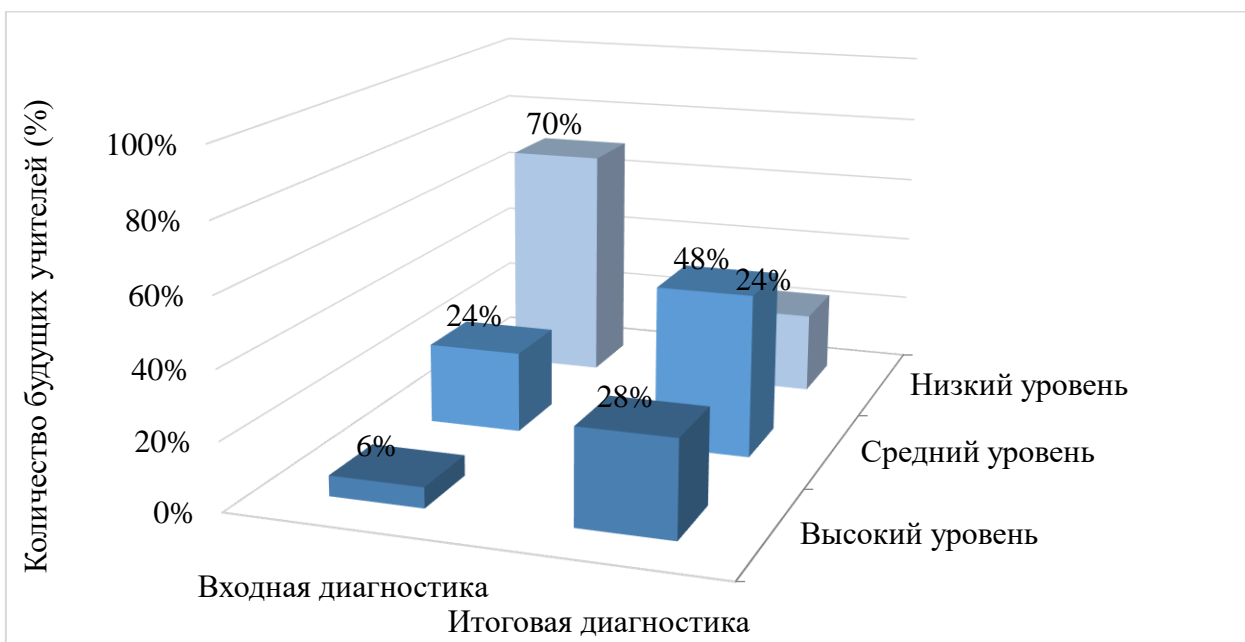


Рисунок 12 – Динамика уровня сформированности готовности к педагогической заботе по практико-ориентированному критерию у будущих учителей ЭГ-1 в процентном соотношении

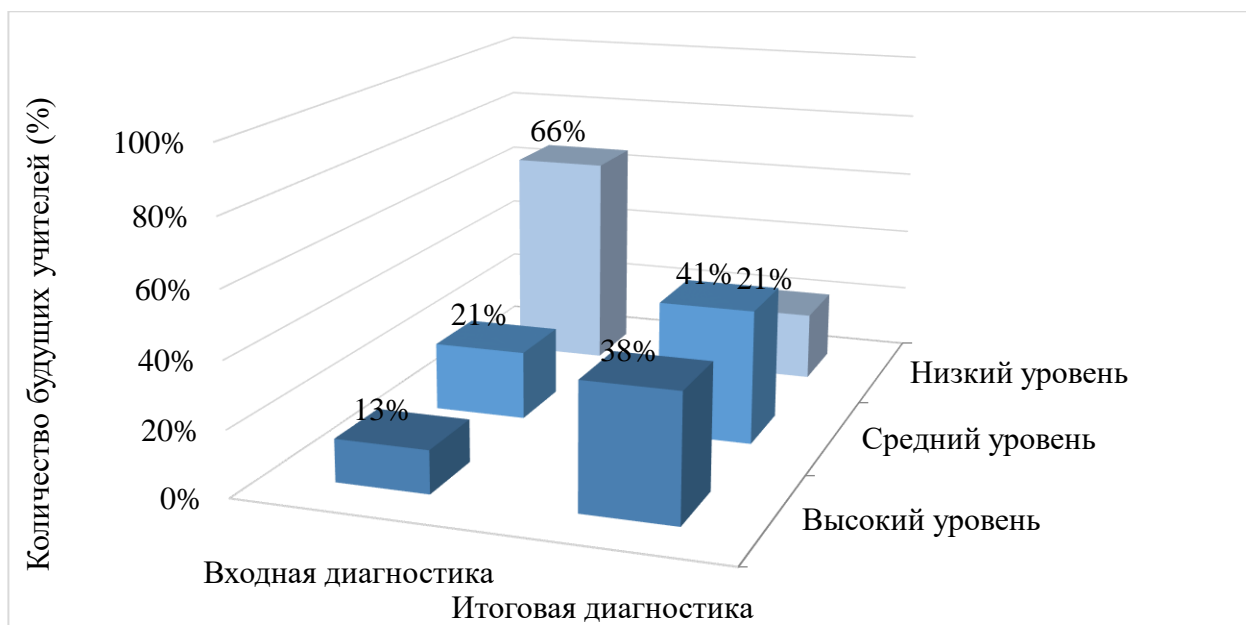


Рисунок 13 – Динамика уровня сформированности готовности к педагогической заботе по практико-ориентированному критерию у будущих учителей ЭГ-2 в процентном соотношении

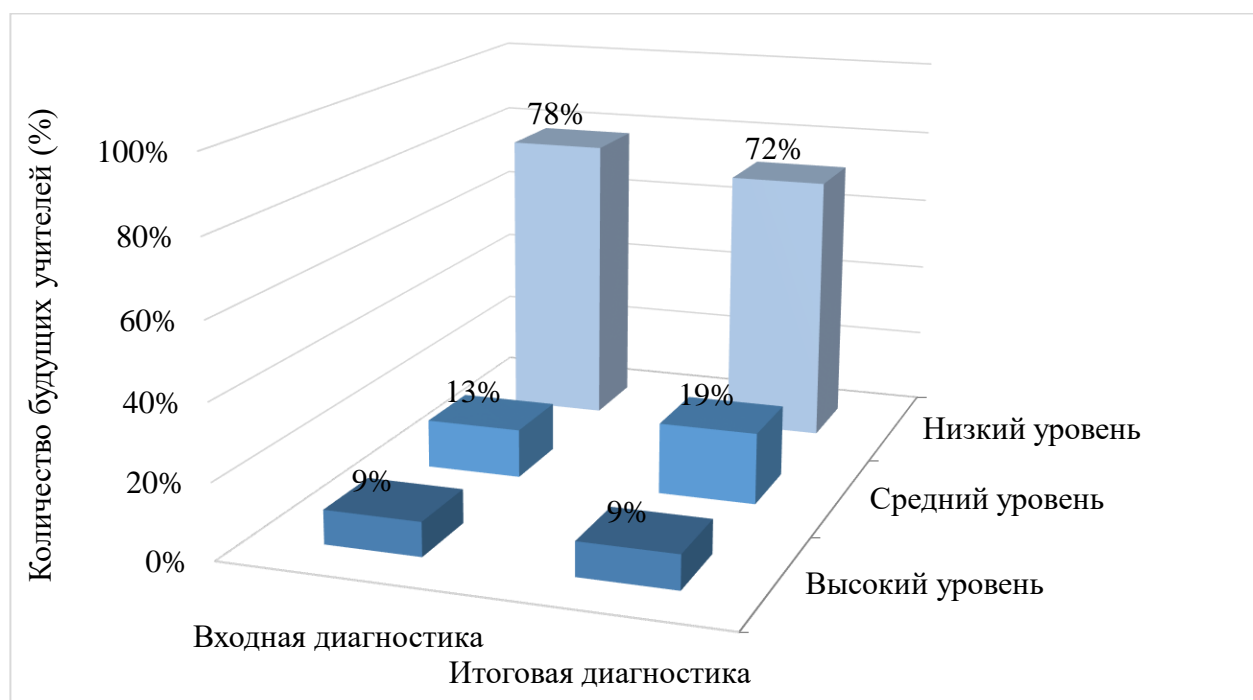


Рисунок 14 – Динамика уровня сформированности готовности к педагогической заботе по практико-ориентированному критерию у будущих учителей КГ в процентном соотношении

Анализ результатов показал, что наблюдается положительная динамика уровня сформированности готовности к педагогической заботе по практико-ориентированному критерию у будущих учителей в обеих экспериментальных группах. Так, по результатам входной диагностики высокий уровень сформированности готовности к педагогической заботе по данному критерию был диагностирован у 6 % будущих учителей ЭГ-1 и у 13 % будущих учителей ЭГ-2, то на контрольном этапе уже у 28 % и 38 % (разница составила 22 % и 25 % соответственно). Количество будущих учителей с низким уровнем сформированности готовности к педагогической заботе по практико-ориентированному критерию уменьшилось на 46 % в ЭГ-1 и на 45 % в ЭГ-2. В КГ наблюдается незначительная динамика. В частности, разница в низком уровне сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей по исследуемому критерию составляет 6 %.

Качественные результаты показали, что у будущих учителей экспериментальных групп выбор и применение комплекса педагогических действий стали осознанным и опиралась на психолого-педагогические знания о сущности педагогического процесса и личности ребёнка. В учебной деятельности студенты стали чаще обращать внимание на свои ошибки, критику воспринимали адекватно, в спор вступали конструктивный. Особенно отмечено повышение инициативности, социальной и познавательной активности, принятие ответственности за свои суждения.

В качестве положительных результатов также можно представить оценку деятельности студентов, осуществленную учителями образовательных организаций, в которых студенты проходили производственную педагогическую практику. В частности, по предлагаемой учителям анкете (**приложение К**), отмечено частое и яркое проявление внимания к мнению каждого обучающегося, стимулирование его деятельности и создание успеха, предоставление возможности в реализации выбора. Методистами и учителями также отмечено владение будущими учителями умениями педагогической заботы, что проявлялось в их работе с детьми. Например, на протяжении педагогической практики будущие учителя применяли диагностические карты, позволяющие оценить личностные особенности ребёнка через проработку жизненно важных событий, они проявляли доброжелательность, внимательность, эмоциональную отзывчивость, оказывали помощь в трудных ситуациях. Учителя отмечали творческий подход студентов к работе, пользу проведенных ими коллективных творческих дел.

Рассмотрим динамику в уровне сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей по эмоциональному критерию. Исходные данные по результатам выполнения методики «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В. В. Бойко) представлены в **приложении Л**. Результаты итоговой диагностики представлены в таблице (таблица 22).

Таблица 22 – Результаты выполнения методики «Диагностика уровня эмпатических способностей», использованной с целью диагностики уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей по эмоциональному критерию

Группа		ЭГ-1	ЭГ-2	КГ
Кол-во студентов		33	32	32
Высокий уровень (30 и выше баллов)	количество	9	7	5
	%	28	22	16
Средний уровень (22-29 баллов)	количество	13	19	10
	%	39	58	31
Низкий уровень (15-21 баллов)	количество	11	6	17
	%	33	19	53

Уровень (высокий, средний, низкий) готовности к педагогической заботе по эмоциональному критерию соответствует уровням успешности выполнения методики. Динамика уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей по эмоциональному критерию представлена в таблице 23.

Таблица 23 – Динамика уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей по эмоциональному критерию

Группа	Уровни	Этап диагностики		Итоговая динамика
		Входная	Итоговая	
ЭГ-1	Высокий	12	28	+ 16
	Средний	15	39	+ 24
	Низкий	73	33	- 40
ЭГ-2	Высокий	13	22	+ 9

	Средний	28	59	+ 31
	Низкий	59	19	- 40
КГ	Высокий	12	16	+ 3
	Средний	22	31	+ 9
	Низкий	66	53	- 12

Динамика уровня сформированности готовности к педагогической работе у будущих учителей по эмоциональному критерию в процентном соотношении представлена графически на рисунках 15-17.

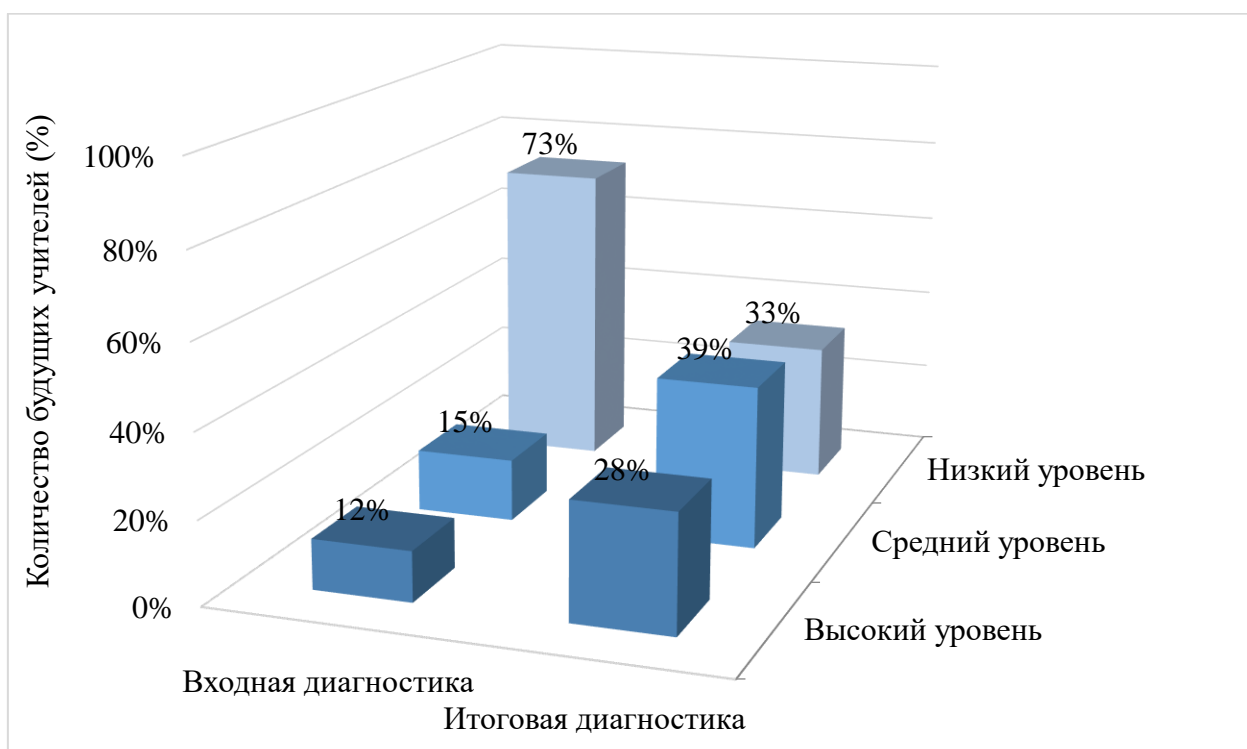


Рисунок 15 – Динамика уровня сформированности готовности к педагогической работе по эмоциональному критерию у будущих учителей ЭГ-1 в процентном соотношении

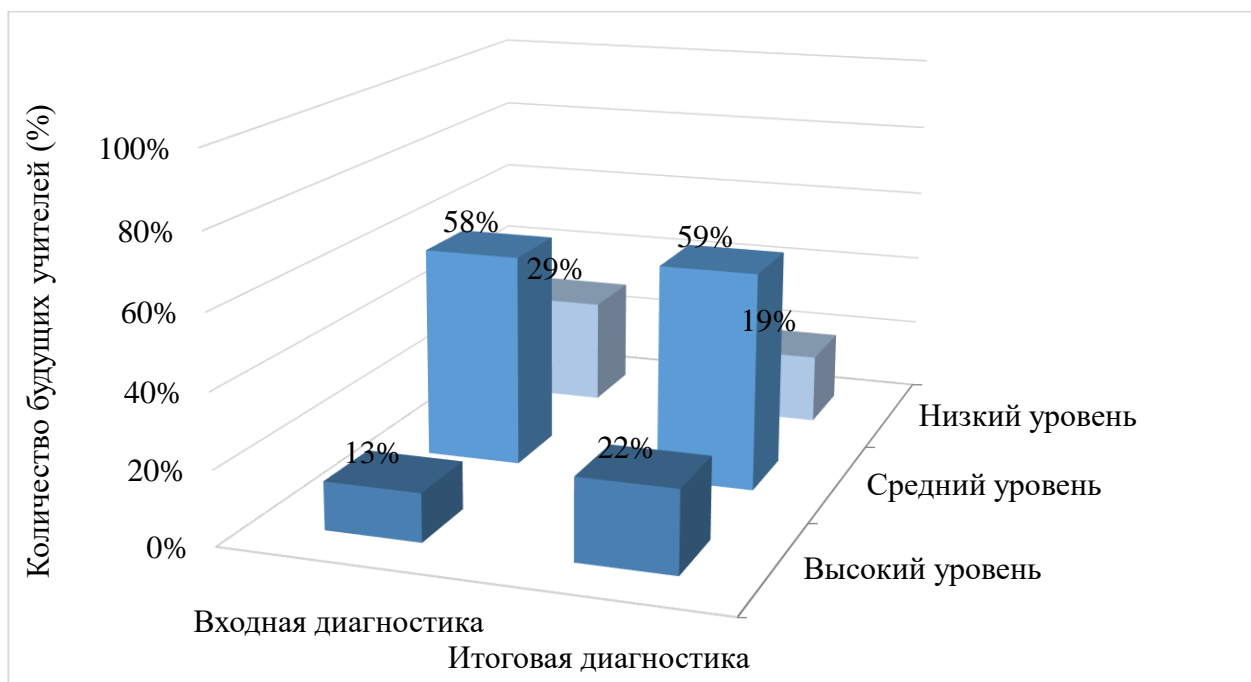


Рисунок 16 – Динамика уровня сформированности готовности к педагогической заботе по эмоциональному критерию у будущих учителей ЭГ-2 в процентном соотношении

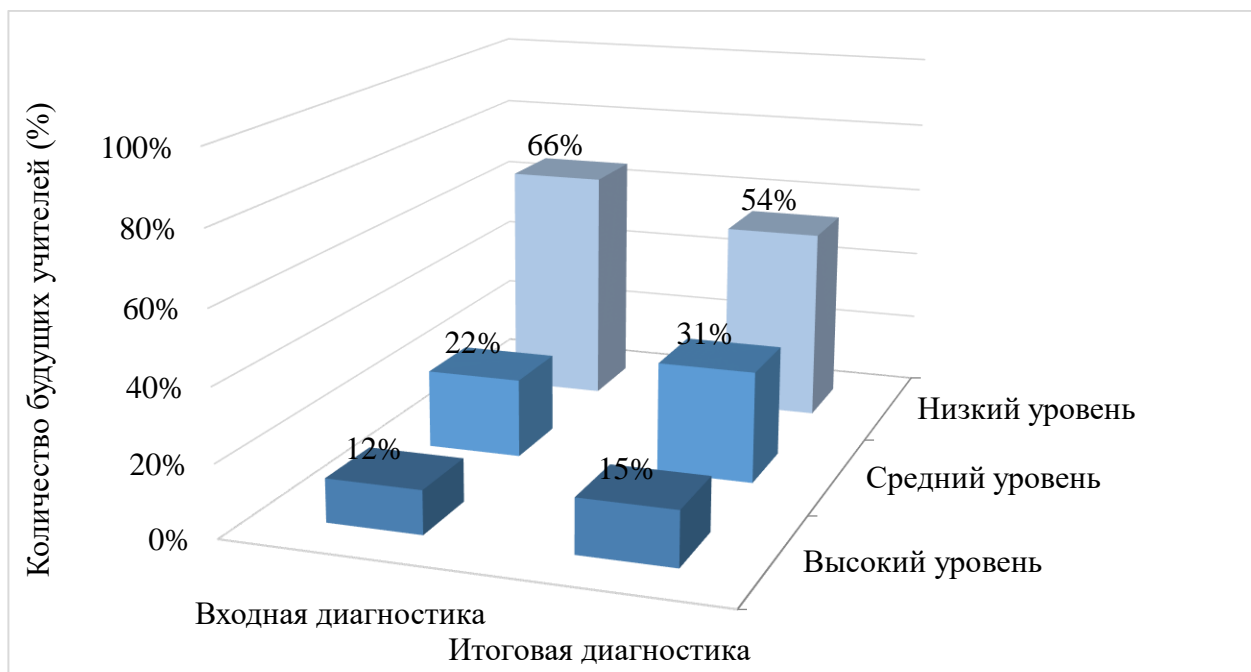


Рисунок 17 – Динамика уровня сформированности готовности к педагогической заботе по эмоциональному критерию у будущих учителей КГ в процентном соотношении

Динамика по диагностируемому нами критерию выражена значительно в ЭГ-1 и ЭГ-2. В частности, количество будущих учителей с низким уровнем сформированности готовности к педагогической заботе по эмоциональному критерию уменьшилось на 40 % в ЭГ-1 и на 40 % в ЭГ-2. Аналогичные результаты зафиксированы и в среднем уровне готовности к педагогической заботе по исследуемому критерию. Разница в среднем уровне составляет 24 % и 31 % соответственно. В КГ также наблюдается динамика, однако она не так значительна (3 % по высокому уровню, 9 % по среднему уровню, 12 % по низкому уровню).

Результаты методики В. В. Бойко показали, что наибольшее количество баллов было получено по шкале «Проникающая способность в эмпатии» (важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу сотрудничества, доверительности, позволяющее активизировать «эмоциональное постижение») и «идентификация», предполагающей развитие способности у будущего учителя встать на место ребёнка и сопереживать ему [134]. В экспериментальных группах стали реже встречаться ответы, характеризующие будущих учителей как неспособных к эмпатии. В ходе наблюдения было отмечено, что в совместной деятельности студенты организовывали продуктивное гуманно-личностное взаимодействие, проявляли уважение, поддерживали одноклассников в трудных ситуациях; спорили конструктивно, не создавали и не вступали в конфликтное взаимодействие, стараясь прийти к компромиссу.

Рассмотрим динамику в уровне сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей по рефлексивно-оценочному критерию. Исходные данные по результатам выполнения методики «Определение уровня рефлексии» (О. С. Анисимов) представлены в **приложении Л**. Результаты итоговой диагностики представлены в таблице (таблица 24).

Таблица 24 – Результаты выполнения методики «Определение уровня рефлексии», использованной с целью диагностики уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей по рефлексивно-оценочному критерию

Группа		ЭГ-1	ЭГ-2	КГ
Кол-во студентов		33	32	32
Высокий уровень (12-18 баллов)	количество	9	9	5
	%	27	28	16
Средний уровень (7-11 баллов)	количество	13	16	11
	%	40	50	34
Низкий уровень (0-6 баллов)	количество	11	7	16
	%	33	25	50

Уровень (высокий, средний, низкий) готовности к педагогической заботе по рефлексивно-оценочному критерию соответствует уровням успешности выполнения методики. Динамика уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей по рефлексивно-оценочному критерию представлена в таблице 25.

Таблица 25 – Динамика уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей по рефлексивно-оценочному критерию

Группа	Уровни	Этап диагностики		Итоговая динамика
		Входная	Итоговая	
ЭГ-1	Высокий	6	27	+ 21
	Средний	21	40	+ 28
	Низкий	73	33	- 42
ЭГ-2	Высокий	6	28	+ 22

	Средний	25	50	+ 25
	Низкий	69	22	- 47
КГ	Высокий	13	16	+ 3
	Средний	28	34	+ 6
	Низкий	59	50	- 9

Динамика уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей по рефлексивно-оценочному критерию в процентном соотношении представлена графически на рисунках 18-20.

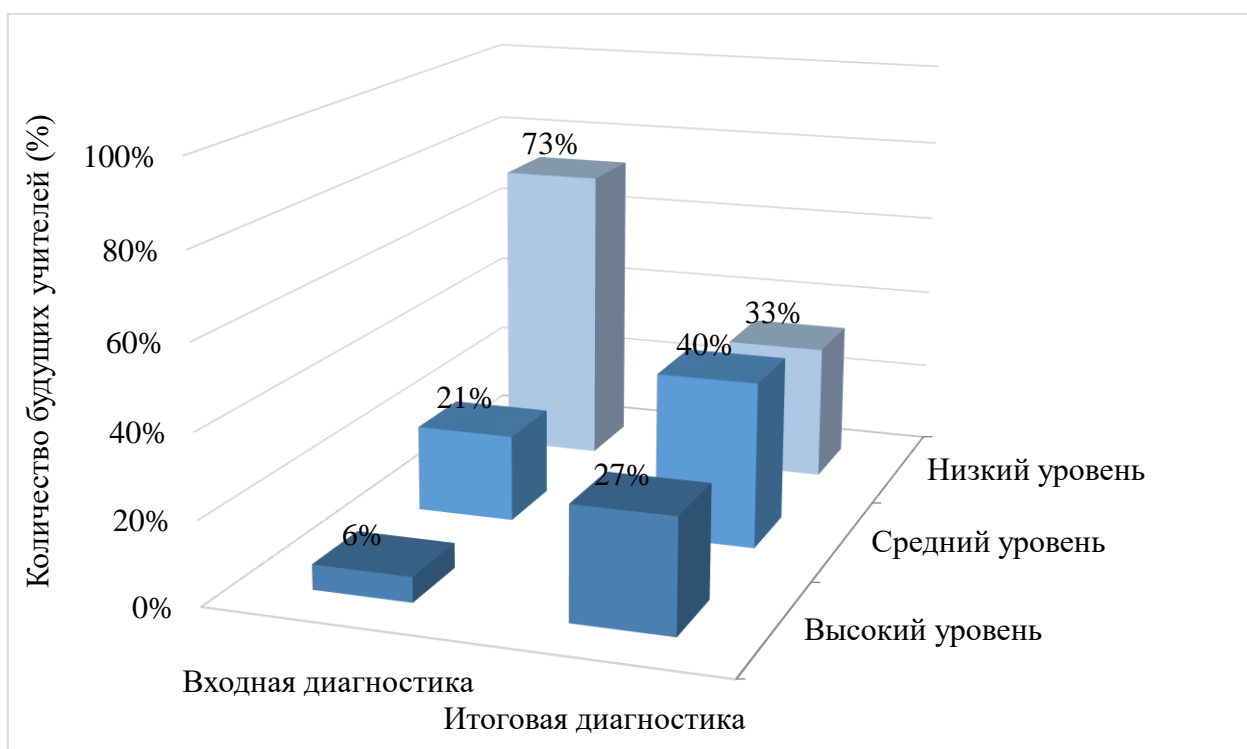


Рисунок 18 – Динамика уровня сформированности готовности к педагогической заботе по рефлексивно-оценочному критерию у будущих учителей ЭГ-1 в процентном соотношении

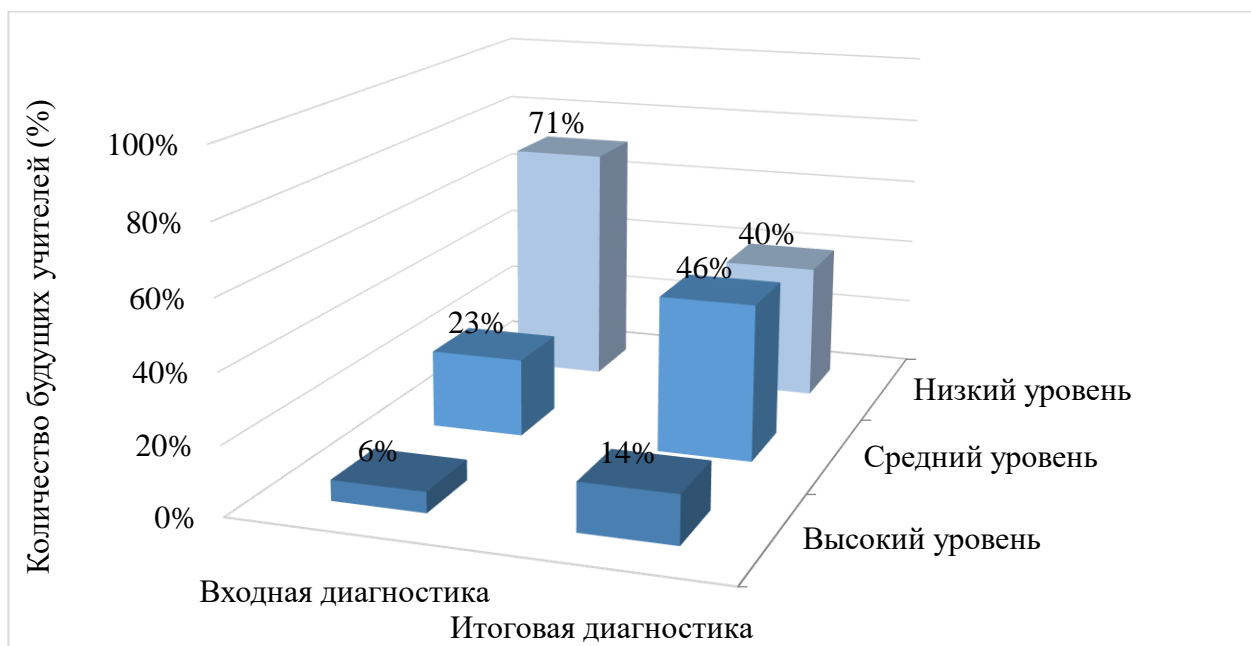


Рисунок 19 – Динамика уровня сформированности готовности к педагогической заботе по рефлексивно-оценочному критерию у будущих учителей ЭГ-2 в процентном соотношении

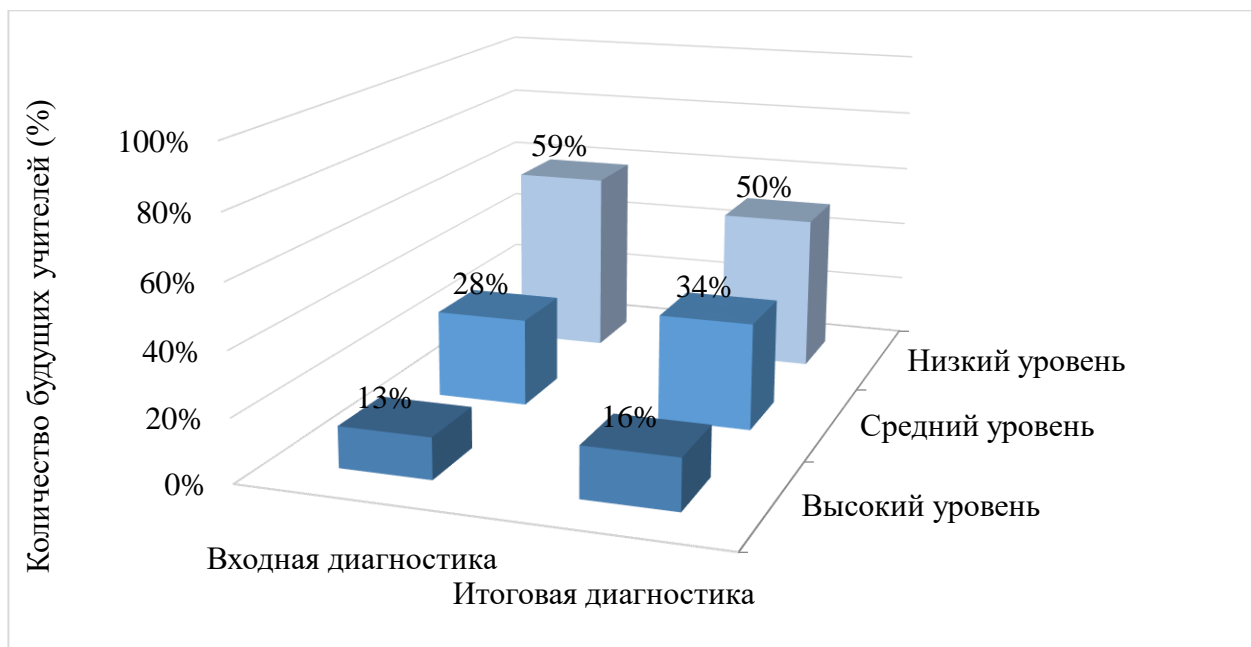


Рисунок 20 – Динамика уровня сформированности готовности к педагогической заботе по рефлексивно-оценочному критерию у будущих учителей КГ в процентном соотношении

Динамика по диагностируемому нами критерию выражена значительно в ЭГ-1 и ЭГ-2. В частности, количество будущих учителей с низким уровнем сформированности готовности к педагогической заботе по рефлексивно-оценочному критерию уменьшилось на 42 % в ЭГ-1 и на 47 % в ЭГ-2. Аналогичные результаты зафиксированы и в высоком уровне готовности к педагогической заботе по исследуемому критерию. Разница в высоком уровне составляет 21 % и 22 % соответственно. В КГ также наблюдается динамика, однако она не так значительна (3 % по высокому уровню, 6 % по среднему уровню, 9 % по низкому уровню).

В образовательном процессе многие студенты отмечали необходимость непрерывного саморазвития педагога, проявляющего педагогическую заботу. В целом, их рассуждения касательно личностно-профессионального саморазвития стали более полными, а задания, связанные с анализом своей учебной деятельности стали выполняться ими успешнее. В ходе выполнения заданий, предполагающих рефлексию, они успешно анализировали свою деятельность по решению той или иной учебной задачи, без труда определяли сильные и слабые стороны проделанной работы, критику воспринимали адекватно, в спор вступали конструктивный. В целом студенты научились анализировать свою учебную деятельность по усвоению знаний о сущности педагогической заботы качественнее, рассматривая свои преимущества и недостатки через призму профессиональных ценностей и субъективный опыт.

Особенно отмечено повышение инициативности, социальной и познавательной активности, принятие ответственности за свои суждения. На занятиях часто задавали уточняющие вопросы по изучаемым темам, проявляли познавательный интерес, не отвлекались; выполненные ими задания отличались полнотой.

Сводные результаты итоговой диагностики представим в таблице 26.

Таблица 26 – Сводные результаты итоговой диагностики уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей (в %)

№ п/п	Критерий	Группа	Входная диагностика			Итоговая диагностика		
			В	С	Н	В	С	Н
1.	Знаниевый	ЭГ-1	6	24	70	36	42	22
		ЭГ-2	3	31	66	31	44	25
		КГ	3	22	75	3	28	69
3.	Практико-ориентированный	ЭГ-1	6	24	70	28	48	24
		ЭГ-2	13	21	66	38	41	21
		КГ	9	13	78	9	19	72
2.	Эмоциональный	ЭГ-1	12	15	73	28	39	33
		ЭГ-2	13	28	59	22	59	19
		КГ	13	22	66	16	31	53
4.	Рефлексивно-оценочный	ЭГ-1	6	21	73	27	40	33
		ЭГ-2	6	25	69	28	50	22
		КГ	13	28	59	16	34	50

Рассчитаем средний уровень сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей в каждой группе:

$$Q_{\text{ГПЗ}} \text{ ЭГ-1} = ((7x_1 + 14x_2 + 12x_3) / 33 + (8x_1 + 16x_2 + 9x_3) / 33 + (11x_1 + 13x_2 + 9x_3) / 33 + (11x_1 + 13x_2 + 9x_3) / 33) / 4 = (2,15 + 1,93 + 1,96 + 1,93) / 4 = 1,99$$

$$Q_{\text{ГПЗ}} \text{ ЭГ-2} = ((11x_1 + 12x_2 + 9x_3) / 32 + (7x_1 + 13x_2 + 12x_3) / 32 + (6x_1 + 19x_2 + 7x_3) / 32 + (7x_1 + 16x_2 + 9x_3) / 32) / 4 = (1,93 + 2,03 + 1,84 + 2,06) / 4 = 1,96$$

$$Q_{\text{ГПЗ}} \text{ КГ} = ((22x_1 + 9x_2 + 1x_3) / 32 + ((23x_1 + 6x_2 + 3x_3) / 32 + (17x_1 + 10x_2$$

$$+ 5x3) / 32 + (16x1 + 11x2 + 5x3) / 32) / 4 = (1,34 + 1,62 + 1,37 + 1,59) / 4 = 1,48$$

Данные сведем в таблицу 27.

Таблица 27 – Результаты итоговой диагностики уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей

Группа	ЭГ-1	ЭГ-2	КГ
Кол-во обучающихся	33	32	32
Q _{гпз}	1,99	1,96	1,48
Уровень	Средний	Средний	Низкий

Представленные данные позволяют констатировать положительную динамику уровня сформированности искомого качества в ЭГ-1 и ЭГ-2. Q_{гпз} находится в диапазоне 1,5 – 2,0, что соответствует среднему уровню сформированности готовности к педагогической заботе (напомним, что высокому уровню соответствует диапазон – 2,0-3,0). В контрольной группе динамика незначительна. Q_{гпз} находится в диапазоне 1,0 – 1,5, что соответствует низкому уровню.

С целью проверки значимости данных исследования нами применялся *U-критерий Манна-Уитни* [146]. Для оценки статистической значимости нами было проведено сравнение между парами выборок между:

- 1) ЭГ-1 и КГ;
- 2) ЭГ-2 и КГ;
- 3) ЭГ-1 и ЭГ-2.

При сравнении каждой пары выборок были выдвинуты две гипотезы:

1) уровень сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей в первой выборке не ниже уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей во второй выборке (H₀);

2) уровень сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей в первой выборке ниже уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей во второй выборке (H_1).

В исследовании мы ограничивались уровнем $p = 0,01$ как гарантирующим не более, чем 1 % вероятность ошибки. Критическое значение U было определено по таблице критических значений для уровней статистической значимости $p \leq 0,01$. Вывод о принятии или опровержении гипотез был сделан на основе автоматического расчета критерия в программе IBM SPSS Statistics.

Если $U_{эмп}$ превышал справочное значение $U_{крит}$ при $p \leq 0,01$, то нами признавалось отсутствие статистических различий между двумя выборками (принятие гипотезы H_0). В противном случае, если $U_{эмп}$ был меньше справочного значения $U_{крит}$ при $p \leq 0,01$, то нами признавалась статистически значимое различие в уровне сформированности готовности к педагогической заботе по проверяемому критерию у будущих учителей между двумя выборками (принятие гипотезы H_1). Исходные данные, вводимые в программу для расчета, представлены в **приложении Л**, результаты расчёта по каждому критерию и выборке представлены в **приложении О**. Сводные результаты представим в таблице 28.

Таблица 28 – Результаты расчёта по U-критерию Манна-Уитни, при $p \leq 0,01$

Группы	Критерий	Средние ранги		U-критерий Манна-Уитни	$U_{эмп}$
		Выборка 1	Выборка 2		
ЭГ-1, КГ	Знаниевый	43,73	21,94	174,00	0,000*
	Практико-ориентированный	39,85	25,94	302,00	0,001*
	Эмоциональный	40,09	25,69	294,00	0,001*
	Рефлексивно-оценочный	39,05	26,77	328,00	0,006*

ЭГ-2, КГ	Знаниевый	39,20	25,80	297,50	0,002*
	Практико-ориентированный	41,09	23,91	237,00	0,000*
	Эмоциональный	39,27	25,73	295,50	0,004*
	Рефлексивно-оценочный	39,05	25,95	302,00	0,005*
ЭГ-1, ЭГ-2	Знаниевый	35,45	30,47	447,00	0,281
	Практико-ориентированный	32,36	33,66	549,00	0,780
	Эмоциональный	33,48	32,50	512,00	0,833
	Рефлексивно-оценочный	30,35	35,73	615,50	0,248

*Примечание: * – статистически значимые различия*

Обработка результатов показала статистически значимые различия по всем критериям (знаниевый, эмоциональный, практико-ориентированный, рефлексивно-оценочный) сформированности готовности к педагогической заботе между следующими парами выборок: ЭГ-1 и КГ, ЭГ-2 и КГ. В ходе обработки данных по каждому критерию нами было установлено, что $U_{эмп}$ был меньше справочного значения $U_{крит}$ (при $p \leq 0,01$), в связи с чем нами признавались статистически значимые различия (принятие гипотезы H_0). Подчеркнем, что между ЭГ-1 и ЭГ-2 статистически значимые различия выявлены не были.

С целью оценки сдвига значений сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей по каждому критерию, измеренного на одной и той же выборке испытуемых, нами применялся *T-критерий Вилкосона* [146].

При условии выявленного $T_{эмп}$ меньше $T_{крит}$ ($p = 0,01$) мы принимали ста-

статистическую значимость и успешность формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей (принятие первой гипотезы). В противном случае, принималась вторая гипотеза, подтверждающая отсутствие статистически значимости. Вывод о принятии или опровержении гипотез был сделан на основе автоматического расчета критерия в программе *IBM SPSS Statistics*.

Исходные данные, вводимые в программу для расчета, представлены в **приложении Л**, результаты расчёта по каждому критерию и выборке представлены в **приложении П**. Сводные результаты представим в таблице 29.

Таблица 29 – Результаты расчёта по Т-критерию Вилкоксона, при $p \leq 0,01$

Группа	Кол-во человек	Критерии	Входная диагностика			Итоговая диагностика			Тэмп
			В	С	Н	В	С	Н	
ЭГ-1	33	Знаниевый	2	8	23	12	14	7	0,001*
		Практико-ориентированный	2	8	23	9	16	8	0,001*
		Эмоциональный	4	5	24	9	13	11	0,001*
		Рефлексивно-оценочный	2	7	24	9	13	11	0,001*
ЭГ-2	32	Знаниевый	1	10	21	9	12	11	0,001*
		Практико-ориентированный	4	7	21	12	13	7	0,002*
		Эмоциональный	4	9	19	7	19	6	0,001*
		Рефлексивно-оценочный	2	8	22	9	16	7	0,002*
КГ	32	Знаниевый	1	7	24	1	9	26	0,014
		Практико-ориентированный	3	4	25	3	8	21	0,037

	Эмоциональный	4	7	21	5	10	17	0,028
	Рефлексивно-оценочный	4	9	19	5	11	16	0,015

*Примечание: * – статистически значимые различия*

Анализ результатов показал, что наблюдается сдвиг значений всех показателей педагогической заботы у будущих учителей ЭГ-1 и ЭГ-2, тогда как в КГ статистически значимые различия отсутствуют. Это говорит о том, что статистически значимых различий в уровне готовности к педагогической заботе у студентов между началом (2019 г.) и окончанием (2023 г.) опытно-экспериментальной работы нет. Результаты математической обработки данных доказывают успешность формирования готовности к педагогической заботе у обучающихся.

Таким образом, успешность формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе получила своё подтверждение в ходе опытно-экспериментальной работы и отражена в повышении уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей экспериментальных групп. Установлена положительная динамика в уровне знаний о сущности педагогической заботы в части их полноты, глубины, осознанности; развитие рефлексивности и эмпатии и умений осуществления педагогической заботы. Использованные методы диагностики свидетельствуют о подтверждении гипотезы.

Выводы по второй главе

Выстраивая обеспечение формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе, мы опирались на согласованность исходных теоретико-методологических позиций, логику разработанной нами модели, обеспечивающей ее воспроизводимость в образовательном процессе вуза. Опытно-экспериментальная работа по формированию готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе решала пятую задачу диссертационного исследования.

Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы представлял собой диагностику начального уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей на основе сформулированных в теоретической части исследования критериев и показателей. По результатам констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы был диагностирован преимущественно низкий уровень сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей, что находило свое отражение в недостаточном осознании важности педагогической заботы для обучающегося; низком уровне развития эмпатии и рефлексивности; несформированности умений осуществления педагогической заботы.

Формирующий этап опытно-экспериментальной работы предполагал *поэтапное* формирование готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе. Целью *мотивационно-ценностного этапа* являлось формирование у будущих учителей внутренних мотивов обучения, представленных желанием овладеть знаниями о сущности педагогической заботы, а также стремлением к личностно-профессиональному развитию. На *содержательно-деятельностном этапе* реализовалось формирование готовности к педагогической заботе у будущих учителей путём включения их в различные виды учебной деятельности. На *рефлексивно-оценочном этапе* особое внимание уделялось развитию у будущих

учителей навыков самоанализа и оценки своих достижений в освоении профессиональных знаний о педагогической заботе, умений её осуществления.

Были внедрены авторские программы «Педагогическая забота и личность учителя» и «Педагогическая забота в системе профессиональной деятельности учителя». Будущими учителями изучались различные подходы к определению понятия «забота» в истории педагогики, определение существенных признаков этого понятия; обсуждался ряд вопросов, касающихся педагогической заботы в системе профессиональной деятельности учителя; изучалась личность заботящегося учителя, его профессиональные умения. Предлагаемые студентам задания подразумевали организацию «встречи» уже имеющегося опыта заботы с новым опытом, который интегрировал в себя ребёнка и детство как высшие нравственные ценности, способствовал развитию эмпатии и рефлексивности. В процессе обучения применялись рефлексивные методы и технологии (кейс-технологии, деловые игры, проектная деятельность, дискуссии, «Frayer», «World Cafe», «Placemat», «Fishbone», «Word's Cloud», «Шесть шляп мышления», игра-конструктор «Голос поколения», сочинения-эссе).

Контрольный этап опытно-экспериментальной работы предполагал выявление динамики уровня сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей. Обработка результатов показала статистически значимые различия по всем критериям (знаниевый, эмоциональный, практико-ориентированный, рефлексивно-оценочный) сформированности готовности к педагогической заботе между следующими парами выборок: ЭГ-1 и КГ, ЭГ-2 и КГ. Используемые методы диагностики, в том числе с использованием статистических (U-критерий Манна-Уитни, T-критерий Вилкоксона) методов, свидетельствуют о достоверности успешности формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Теоретическое исследование и результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают основные положения гипотезы и позволяют сделать выводы.

Первая задача исследования была связана с изучением теории и практики формирования готовности к педагогической заботе в профессиональной подготовке будущих учителей. На основе анализа нормативных документов и научных работ доказана актуальность темы диссертационного исследования, обусловленная возросшим запросом общества на обеспечение благополучия и безопасности обучающихся в современных условиях, а также реализацией Всероссийской программы «Орлята России», методологической основой которой является *педагогика общей заботы*. Исследуемая проблема еще не была предметом специального изучения в педагогической науке: *отсутствует концепция формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе*, не разработано учебно-методическое обеспечение её формирования. С другой стороны, для решения задач исследования имеются методологические, теоретические и практические предпосылки.

Вторая задача заключалась в определении методологии исследования формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе. Методология исследования представлена: *методологическими подходами* (системным, аксиологическим, личностно-деятельностным и акмеологическим), *принципами* (системности, гуманизма, деятельности, субъектности), *понятием* «готовность к педагогической заботе у будущих учителей в вузе», которое представляет собой интегративное личностное образование, формирующееся в процессе профессиональной подготовки в вузе, включающее в себя профессиональные знания, умения, эмпатию и рефлексивность, обеспечивающее эффективное взаимодействие между учителем и учеником с целью оказания помощи ученику.

Структура готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе состоит из *когнитивного* (профессиональные знания о сущности педагогической заботы, осознание значимости педагогической заботы в выбранной профессии, понимание её места в системе профессиональной деятельности учителя), *деятельностного* (профессиональные умения осуществлять педагогическую заботу в будущей профессиональной деятельности, подразумевающие выявление трудностей ученика и причин их возникновения, адекватную оценку ситуации, выбор продуктивных педагогических действий), *эмотивного* (развитая эмпатия, представленная способностью к сопереживанию, сочувствию, идентификации), *рефлексивного* (развитая рефлексивность, обеспечивающая способность оценивать успешность усвоения знаний о педагогической заботе и умений её осуществления) компонентов.

Решение *третьей задачи* исследования предполагало разработку концепции формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе, её моделирование. Концепция формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе представлена *моделью*, которая состоит из компонентов: *целевого* (цель), выполняющего ценностно-смысловую функцию; *содержательного* (компоненты готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе – когнитивный, деятельностный, эмотивный, рефлексивный), выполняющего организационную функцию; *процессуального* (этапы формирования готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе – мотивационно-ценностный, содержательно-деятельностный, рефлексивно-оценочный), выполняющего технологическую функцию; *результативного* (критерии, показатели и уровни сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе, результат), выполняющего контрольно-корректирующую функцию.

Четвертая задача исследования состояла в обосновании критериев и показателей сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе. Результативность формирования готовности к педагогической

заботе у будущих учителей в вузе оценивается на основе разработанных *критериев: знаниевый* (наличие знаний о сущности педагогической заботы), *практико-ориентированного* (владение профессиональными умениями педагогической заботы), *эмоционального* (развитая эмпатия), *рефлексивно-оценочного* (развитая рефлексивность).

Для решения *пятой задачи* нами была проведена опытно-экспериментальная работа, которая проводилась в период с 2019 по 2023 годы и охватывала 97 студентов. По результатам констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы был диагностирован преимущественно низкий уровень сформированности готовности к педагогической заботе у будущих учителей. Формирование готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе проходила в три этапа. Реализация *мотивационно-ценностного этапа* осуществлялась за счёт актуализации субъективного опыта будущих учителей. На *содержательно-деятельностном этапе* обеспечивалось обогащение содержания профессиональной подготовки студентов. Целью *рефлексивно-оценочного этапа* являлось развитие у будущих учителей навыков самоанализа и оценки своих достижений в освоении профессиональных знаний о педагогической заботе, умений её осуществления. Реализация этапа обеспечивалась организацией рефлексии студентов при помощи использования рефлексивных методов и технологий обучения. В образовательный процесс вуза были *внедрены* авторские программы «Педагогическая забота и личность учителя», «Педагогическая забота в профессиональной деятельности учителя»; применены рефлексивные методы и технологии (кейс-технологии, деловые игры, проектная деятельность, дискуссии, «Frayer», «World Cafe», «Placemet», «Fishbone», «Word's Cloud», «Шесть шляп мышления», игра-конструктор «Голос поколения», сочинения-эссе). Используемые методы диагностики, в том числе с использованием статистических методов (U-критерий Манна-Уитни, T-критерий Вилкоксона), свидетельствовали о достижении цели исследования, решении поставленных задач и подтверждении гипотезы исследования.

В то же время, проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов рассматриваемой проблемы. Обоснованные результаты исследования и учёт потребности общества в учителях, способных осуществлять педагогическую заботу в условиях социальной трансформации, вызовов и угроз, позволяют *продолжить* исследовательскую работу по таким актуальным направлениям: разработка педагогических условий, способствующих формированию готовности к педагогической заботе у будущих учителей; изучение формирования готовности к педагогической заботе у студентов в условиях среднего профессионального образования; формирование готовности к педагогической заботе у учителей в процессе их подготовки к реализации программы «Орлята России».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абульханова К. А. Мироззренческий смысл и научное значение категории субъекта // Российский менталитет. Вопросы психологической теории и практики / под ред. К. А. Абульхановой, А. В. Брушлинского, М. И. Володиной. М. : Институт психологии РАН, 1997. С. 56-74
2. Абульханова К. А. Проблема определения субъекта в психологии // Субъект действия, взаимодействия, познания (психологический и философский анализ); под ред. Э.В. Сайко. М. : Московский психолого-социальный институт, 2001. 287 с.
3. Абульханова К. А. Принцип субъекта в отечественной психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2005. Вып. 2. № 4. С. 3-21.
4. Аванесян И. Д. Педагогическая концепция И. П. Иванова как система, объединяющая людей // Российский гуманитарный журнал. 2014. Вып. 3. № 2. С. 63-72.
5. Аверьянов А. Н. Системное познание мира. Методологические подходы. М. : Полит-издат, 1985. 263 с.
6. Аверьянов А. Н. Категория «система» в диалектическом материализме. М. : Наука, 1974. 271 с.
7. Адольф В. А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Адольф Владимир Александрович. Москва, 1998. 357 с.
8. Адольф В. А., Кондратюк А. И., Кондратюк Т. А., М. С. Зайцева Организационно-методическое обеспечение наставничества в профессиональной подготовке будущих педагогов // Народное образование. 2022. № 3 (1492). С. 115-120.
9. Амонашвили Ш. А. Как живете, дети? Книга для учителя. М. : Звайзгне, 1991. 172 с.
10. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. СПб. : Питер, 2018. 288

с.

11. Андреева М. В. Феноменология заботы личности (на примере учителей с разным уровнем успешности профессиональной деятельности) : диссертация ... кандидата педагогических наук : 19.00.01 / Андреева Мария Владимировна. Казань, 2009. 171 с.

12. Андреева М. В., Баранов А. А. Забота как психологический феномен: теоретические и практические аспекты: Учеб. Пособие. Ижевск : Удмуртский университет, 2013. 88 с.

13. Андреева М. В. Особенности представления о заботе у студентов психолого-педагогического направления // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2021. №. 60. С. 121-133.

14. Анисимов О. С. Определение уровня рефлексии. URL : <http://www.vashpsixolog.ru>. (дата обращения: 20.10.2020)

15. Артамонов А. Л. Формирование профессиональной культуры поведения будущего специалиста : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Артамонов Александр Леонидович. Кемерово, 2009. 205 с.

16. Артемьева О. В. Этика заботы: феминистская альтернатива классической философии. Этическая мысль. Вып. 1. М. : ИФ РАН. 2000. С. 195-215.

17. Арцимович И. В. Рефлексия как основа формирования и развития самоотношения личности // Культурная жизнь Юга России. 2008. № 4. С. 36-38.

18. Аристотель Сочинения: в 4-х т. Т.4. пер. Н.В. Брагинской и др. М. : Мысль. 1983. 830 с.

19. Асеев А. Г. О диалектике детерминации психического развития // Принцип развития в психологии / отв. ред. Л. И. Анцыферова. М. : Наука, 1978. С. 21-38.

20. Афанасьев В. Г. Системность и общество. М. : Политиздат, 1980. 368 с.

21. Афанасьев В. В., Грибкова О. В., Уколова Л. И. Методология и методы научного исследования : учебное пособие для вузов. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2023. 163 с.
22. Баева Л. В. Ценности изменяющегося мира: экзистенциальная аксиология истории: монография. – Астрахань : Изд-во АГУ, 2004. 279 с.
23. Баранов А. А., Белокрылова М. В. Педагогическая забота как атрибут профессионализма субъекта обучения и воспитания // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. 2007. № 11. С. 59-62.
24. Барановская Л. А. Формирование социальной ответственности студентов в социокультурном образовательном пространстве: монография. М. : Наука образования, 2011. 189 с.
25. Басалаева Н. В., Казакова Т. В. Динамика педагогических ценностей студентов в условиях практики // Идеи и идеалы. 2013. № 3 (17). С. 109-115.
26. Безрукова В. С. Основы духовной культуры: энциклопедический словарь педагога. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ – УПИ, 2015. 937 с.
27. Болотникова Е. Н. Философские интерпретации концепта «забота»: от «лекарства» в античности до «здорово быть» в современности // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. 2016. № 2. С. 98-103.
28. Ветошкин С. А., М. А. Галагузова Типичные логические ошибки формулировки целей, задач, объекта и предмета в исследованиях по педагогике // Педагогическое образование в России. 2021. № 5. С. 46-52.
29. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. Издание 3-е, переработанное. М. : ЭГВЕС, 2009. 458 с.
30. Беликов В. А. Философия образования личности : деятельностный аспект. М. : Владос, 2004. 357 с.

31. Бережнова Е. В. Аксиологический аспект педагогического исследования как одна из характеристик его качеств // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. Вып. 6 / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. Екатеринбург : СВ-96, 2010. С. 54-63.

32. Беспалько В. П. О возможности системного подхода в педагогике // Педагогика. 1990. № 7. С. 7-13

33. Бичева И. Б., Филатова О. М. Перспективы профессиональной подготовки педагогов: аксиологический подход // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 2. С. 3-11.

34. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М. : Наука, 1973. 270 с.

35. Борисова Л. Г. Забота: социально-философский смысл и педагогическое значение // Сибирский педагогический журнал. 2005. № 4. С. 34-51.

36. Бурменская Г. В., Захарова Е. И., Карабанова О. А., Лидерс А. Г. Возрастно-психологический подход в консультировании детей и подростков. М. : МПСИ, 2007. 416 с.

37. Быстрова В. В. Педагогическая забота как условие воспитания подростков в ситуации социального неравенства : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Быстрова Виктория Викторовна. СПб, 2014. 266 с.

38. Быстрова В. В. Воспитательная система организации педагогической заботы о подростках, находящихся в ситуации социального неравенства // Человек и образование. 2014. № 2 (39). С 140-144.

39. Бьюдженталь Дж. Искусство психотерапевта. М. : Корвет, 2015. 320 с.

40. Вахтеров В. П. Избранные педагогические сочинения. М. : Юрайт, 2023. 353 с.

41. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 39-46.

42. Вербицкий А. А. Проблемные точки реализации компетентностного подхода // Педагогика и психология образования. 2012. № 2. С. 52-60.

43. Вербицкий А. А., Арзамасова К. А. О механизме разрешения проблемной ситуации посредством контекстуального моделирования // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2012. Вып. 8. № 10-2. С. 68-71.

44. Володин В. В. Педагогическая забота : диагностическая карта на этапе инвентаризации // Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования». 2021. № 4. С. 59-66.

45. Виноградский В. Г. Формирование готовности будущих учителей к организации управления образовательным процессом : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Виноградский, Вадим Геннадиевич. Калуга, 2000. 382 с.

46. Выготский Л. С. Психология развития человека. М. : Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.

47. Выготский Л. С. История развития высших психических функций. М. : Юрайт, 2022. 336 с.

48. Выготский Л. С. Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребёнка. – СПб. : Питер, 2022. 224 с.

49. Галагузова М. А. Диссертационные исследования по педагогике: вопросы и ответы : научно-практическое пособие. Екатеринбург : СВ-96, 2011. 255 с.

50. Галагузова М. А., Веретенникова К. В. От педагогического взаимодействия к инклюзивному: понятийный аспект // Понятийный аппарат педагогики и образования : сб. науч. тр. / отв. ред. М.А. Галагузова. Екатеринбург : [б. и.], 2020. Вып. 12. С. 353-365.

51. Галагузова М. А., Галагузова Ю. Н., Дорохова Т. С., Исхаков Р. Х. Методологические принципы понятийного аппарата в педагогических исследованиях // Педагогическое образование в России. 2020. № 1. С. 34-38.

52. Данилов М. А. Взаимоотношение всеобщей методологии науки и специальной методологии педагогики // Проблемы социалистической педагогики.

М. : 1973. – 300 с.

53. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионала. М. : Издательство Московского психолого-социального института, 2004. 752 с.

54. Джига Н. Д. Акмеология созидания продуктивного субъекта образования // Преподаватель XXI век. 2013. № 2. Вып. 1. С. 149-156.

55. Димова О. И. Организационно-педагогические условия развития способности к фасилитирующему взаимодействию у будущих учителей : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Димова Ольга Ивановна. Хабаровск, 2002. 199 с.

56. Дмитриенко Т. В. Формирование педагогической направленности у студентов университета в процессе коллективной творческой деятельности : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Дмитриенко Тамара Владимировна. Тюмень, 1983. 192 с.

57. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : Издательство БГУ, 1976. 175 с.

58. Герцик В. В. Технологии педагогической поддержки детей-сирот, основанные на отношении заботы : автореферат ... кандидата педагогических наук : 13.00.05 / Герцик Валерия Владимировна. СПб, 2022. 26 с.

59. Дрецинский В. А. Методология научных исследований : учебник для вузов. 3-е изд., перераб. и доп. М. : Юрайт, 2023. 349 с.

60. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психологические проблемы готовности к деятельности. Минск : Издательство БГУ, 1976. 175 с.

61. Загвязинский В. И. Методология педагогического исследования : учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М. : Юрайт, 2023. 105 с.

62. Зеер Э. Ф., Павлова А. М. Прикладные аспекты общепсихологической теории деятельности А. Н. Леонтьева (к 100-летию со дня рождения А.Н. Леонтьева) // Образование и наука. 2003. № 1. С. 92-104.

63. Иванов И. П. Педагогика коллективных творческих дел. Киев : Освита, 1992. 206 с.

64. Иванов И. П. Творческое содружество поколений как условие воспитания юных общественников : диссертация ... доктора педагогических наук / Иванов Игорь Петрович. Ленинград, 1972. 492 с.
65. Иванов И. П. Звено в бесконечной цепи. Рязань : Рязанское отделение Российского фонда культуры, 1994. 123 с.
66. Из опыта построения модели личностно-ориентированного образования школы № 507 / под ред. А. А. Плигина. М : ЮОУ ДО г. Москвы, 2004. 107 с.
67. Карпова Е. В., Коптева С. И. Формирование у будущих педагогов эмпатии как профессионального качества // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 2. С. 114-121.
68. Касаткин С. Ф. Акмеологический подход к исследованию профессионально-личностного становления педагога // Человек и образование. 2013. № 2 (35). С. 103-107.
69. Кернберг О. Тяжелые личностные расстройства: стратегии психотерапии лечение. М : Класс, 2000. 298 с.
70. Кетриш Е. В. Формирование проектировочной компетенции будущих педагогов в процессе непрерывной педагогической практики : автореферат ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Кетриш Евгения Валерьевна. Екатеринбург, 2013. 24 с.
71. Кириллов И. О. Позитивная психотерапия. Базовый курс. 2-е изд., испр. и доп. М. : Страна Оз, 2019. 318 с.
72. Козырева Е. И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры : сб. науч. тр. / отв. ред. Е. И. Козырева. Вып. 4. Сб. науч. тр. Омск : Изд-во ОмГПУ, 1999. 24 с.
73. Кон И. С. Дружба : этико-психологический очерк. М. : Политиздат, 1987. 348 с.
74. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. М. : Политиздат, 1984. 225 с.

75. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года. URL : [http:// www.consultant.ru](http://www.consultant.ru). (дата обращения: 12.09.2023).
76. Корчак Я. Как любить ребенка. М. : Эксмо, 2021. 512 с.
77. Коренева Е. Н. Формирование профессионально-педагогической готовности к деятельности в социально-культурной сфере // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 74-2. С. 144-147.
78. Краевский В. В. Методология педагогики . Чебоксары : Изд-во Чуваш, ун-та, 2001. 244 с.
79. Краевский В. В. Методология педагогического исследования. Пособие для педагога-исследователя. Самара : Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с.
80. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. за-ведений. М. : Академия, 2007. 352 с.
81. Крупнов А. И. Системно-диспозиционная концепция целостной личности // Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2004. № 2. С. 78-82.
82. Крутецкий В. А. Основы педагогической психологии. М. : Просвещение, 1972. 255 с.
83. Кузьмина Н. В. Определение предмета фундаментальной акмеологии // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2022. № 4. Вып. 28. С. 60-64.
84. Куликова Л. Н. Саморазвитие личности: психолого-педагогические основы. Учебное пособие. Хабаровск, издательство ХГПУ, 2005. 320 с.
85. Куликова Л. Н. Гуманизация образования и саморазвития личности. Хабаровск : изд-во ХГПУ, 2001. 333 с.
86. Куницын А. Г. Этическое измерение «Заботы» // Манускрипт. 2019. № 6. С. 144-148.

87. Леванова Е. А. Практическая готовность педагога к профессиональной деятельности // Преподаватель XXI век. 2016. Вып. 1. № 2. С. 11-20.
88. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. М. : Просвещение, 1964. 344 с.
89. Лейфа А. В., Павлова Е. В. Обоснование модели исследования готовности преподавателей вуза к профессиональной деятельности в условиях цифровизации образования // Педагогика и психология образования. 2020. № 1. С. 78-93.
90. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие : опыт многомерной конструкции / Д. А. Леонтьев // Вопросы философии. 1996. № 4. С. 16-21.
91. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Смысл, 2005. 431 с.
92. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения : Том 1. М. : Книга по требованию, 2021. 392 с.
93. Лехциер В. Л. Забота о себе и проблема философского образования // Идея университета и топос мысли. Материалы конференции. Самара : Самарский университет, 2005. С. 51-65.
94. Лифинцева Т. П. «Забота» Хайдеггера, «бытие-для-себя» Сартра и буддийская духкха: онтология негативности // Вопросы философии. 2015. № 7. С. 184-203.
95. Лоуэн А. Депрессия и тело. М. : изд-во Ангелины Сарматовой, 2023. 216 с.
96. Лукьянова М. И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода в педагогической деятельности : дис. ... д-ра. пед. наук / Лукьянова Маргарита Ивановна. Улья-новск, 2004. 604 с.
97. Макаренко А. С. О коммунистическом воспитании : избр. пед. произведения. М. : Учпедгиз, 1956. 579 с.

98. Макеева Н. Ю. Особенности психоэмоционального благополучия детей в условиях специальной военной операции // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2023. № 2 (63).

99. Малякова Н. С. Сущностные характеристики феномена заботы в укладе школьной жизни : междисциплинарный аспект анализа // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2012. № 148. С. 134-141.

100. Маркова А. К. Психология труда учителя: Кн. Для учителя. М. : Просвещение, 1993. 192 с.

101. Мардахаев Л. В. Методология диссертационного исследования по педагогике // Научные исследования в образовании. 2012. № 8. С. 8-16.

102. Марцинковская Т. Д. Переживание кризиса транзитивности в реальном и виртуальном пространствах: личностный и социальный контекст // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2022. № 4. С. 30-40.

103. Маслоу А. Г. Мотивация и личность. Спб : Евразия, 1999. 317 с.

104. Маслов С. И., Маслова Т. А. Аксиологический подход в педагогике // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2013. № 3-2. С. 202-212.

105. Методология педагогики: понятийный аспект: монографический сборник научных трудов / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. М. : Издательский центр АНОО «ИЭТ», 2014. 210 с.

106. Методические рекомендации по подготовке кадров по программам педагогического бакалавриата на основе единых подходов к их структуре и содержанию («Ядро высшего педагогического образования»). URL : <http://www.consultant.ru>. (дата обращения 12.12.2021).

107. Мухаметзянова Ф. Г., Пац М. В. Субъектный опыт будущего учителя : контекст профессиональной культуры // Дискуссия. 2013. № 10 (40). С. 167-171.

108. Мухаметзянова Ф. Г. Субъектность студента высшего педагогиче-

ского учебного заведения: теория и практика : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Мухаметзянова Флера Габдульбаровна. Киров, 2002. 519 с.

109. Мэй Р. Любовь и воля. М. : Институт общегуманитарных исследований, 2018. 408 с.

110. Мясищев В. Н. Психология отношений. Избранные психологические труды. Воронеж : Институт практической психологии, 1995. 356 с.

111. Наури А. Инцест: сказки или реальность // Инцест или кровосмешение. М.: Кстати, 2000. С. 81-94.

112. Немудрая Е. Ю. Формирование инновационных умений у будущего учителя : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Немудрая Елена Юрьевна. Челябинск, 1999. 199 с.

113. Нилова С. В. Сотворчество в образовательном процессе университета : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Нилова Светлана Владимировна. Шуя, 1999. 246 с.

114. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология: словарь системы основных понятий. М. : Либроком, 2015. 208 с.

115. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М. : А ТЕМП, 2006. 938 с.

116. Овчарова Р. В. Психология родительства. М. : Академия, 2005. 368 с.

117. Пантелеева В. В. К проблеме использования рефлексивных методов обучения // RELGA. 2006. № 16. С. 31-40.

118. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений; под ред. В. А. Слостенина, И. Ф. Исаева, Е. Н. Шиянова. М. : Академия, 2002. 576 с.

119. Педагогика. Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. Мн. : Современ. слово, 2005. 542 с.

120. Пезешкиан Н. Психосоматика и позитивная психотерапия. М. : Медицина, 1996. 464 с.

121. Педагогические технологии в инновационном образовании : учебное

пособие; под ред. Л. Л. Супруновой. 2-е изд., доп. Пятигорск : ПГЛУ, 2013. 341 с.

122. Письмо Минпросвещения России от 05.07.2022 N ТВ-1290/03 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Информационно-методическим письмом об организации внеурочной деятельности в рамках реализации обновленных федеральных государственных образовательных стандартов начального общего и основного общего образования») URL : <http://www.consultant.ru>. (дата обращения: 12.09.2022).

123. Пичугина В. К. Развитие антропологического дискурса «заботы о себе» в истории античной педагогики : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Пичугина Виктория Константиновна. Волгоград, 2013. 363 с.

124. Пичугина В. К., Безрогов В. Г. Образование и забота о себе в эпоху метамодерна. Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. 2015. № 3 (38). С. 116-128.

125. Платон. Диалоги. пер. В. Н. Карповой. СПб. : Азбука. 2016. 448 с.

126. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2021 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог»» (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)). URL : <http://www.consultant.ru>. (дата обращения: 12.09.2019).

127. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018 № 121 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование». URL : <http://www.consultant.ru>. (дата обращения: 12.09.2019).

128. Приказ Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018 № 122 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.02 «Пси-

холого-педагогическое образование». URL : [http:// www.consultant.ru](http://www.consultant.ru). (дата обращения: 12.09.2019).

129. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. М. : Высшая школа, 2004. 512 с.

130. Построение модели личностно-ориентированного обучения / под ред. И. С. Якиманской. М. : КСП+, 2001. 128 с.

131. Прохоров А. О. Теоретические и практические проблемы психических состояний личности. Самара : Самарский ГПИ, 1991. 113 с.

132. Плигин А. А. Личностно-ориентированное образование: история и практика. М. : КСП+, 2003. 430 с.

133. Рапопорт Л. А. Педагогическое управление развитием студенческого спорта в университетах России : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.04 / Рапопорт Леонид Аронович. Екатеринбург, 2001. 365 с.

134. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Самара : Издательский Дом «БАХРАХ», 2019. 672 с.

135. Ревякина И. И., Белкина В. Н. Рефлексивные методы обучения в профессиональной школе // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 2. Вып. 2. С. 210-214.

136. Резер Т. М. Теория и технология подготовки медико-педагогических кадров в среднем профессиональном образовании : автореферат ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / Резер Татьяна Михайловна. Екатеринбург, 2007. 50 с.

137. Романова И. В. Готовность педагога к воспитательной работе как составляющая готовности к педагогической деятельности // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2019. № 1. С. 14-21.

138. Рыбалко Е. Ф. Становление личности // Социальная психология личности / под ред. А. А. Бодалева. М. : Наука, 1979. 344 с.

139. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2019. 713 с.

140. Сагатовский В. Н. Категориальный контекст деятельностного подхода. Деятельность: теории, методология, проблемы. М. : Политиздат, 1990. 366 с.
141. Садовский В. Н. Основания общей теории систем / В. Н. Садовский. М. : Наука, 1974. 280 с.
142. Семенова Л. Э., Семенова В. Э. Пандемия коронавирусной инфекции COVID-19 и самоизоляция в восприятии детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // Системная психология и социология. 2020. № 3 (35). С. 85-101.
143. Сенека Л. Нравственные письма к Луцию. пер. С. Ошерова. М. : Художественная литература. 1986. 543 с.
144. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование: феномен, концепция, технологии. Волгоград : Перемена, 2000. 148 с.
145. Сверчков А. В. Формирование профессионального мастерства спортивных педагогов в процессе обучения в вузе : автореферат ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Сверчков Алексей Владимирович. Тольятти, 2010. 22 с.
146. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб. : Речь, 2003. 350 с.
147. Слостенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования. М. : МГПИ им. В. И. Ленина, 1982. 220 с.
148. Слостенин В. А., Подымова Л. С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. 2007. № 1. С. 42-49.
149. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В. А. Мижериков / под общ. ред. П. И. Пидкасистого. М. : Сфера, 2004. – 380 с.
150. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. вузов / автор-сост. Л. В. Мардахаев. М. : Академия, 2002. 363 с.

151. Современный образовательный процесс : основные понятия и термины / авт.-сост. М. Ю. Олешков, В. М. Уваров. М. : Компания Спутник+, 2006. 191 с.

152. Суннатова Р. И. Личностные и коммуникативные качества педагогов, предопределяющие субъект-субъектное взаимодействие с обучающимися // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Акмеология образования. Психология развития. 2020. Т. 9. №. 3 (35). С. 215-224.

153. Сурмин Ю. П. Теория систем и системный анализ: Учеб. пособие. Калининград : МАУП, 2003. 368 с.

154. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Киев : Концептуал, 2019. 320 с.

155. Татенко В. А. Психология в субъектном измерении. Киев : Просвітва, 1996. 404 с.

156. Татьяна Т. В. Роль субъектного опыта в профессиональной компетентности будущего учителя // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 113. С. 62-69.

157. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М. : Педагогика, 1989. 320 с.

158. Тэхэ В. Психика и ее лечение: психоаналитический подход. М. : Академический проект, 2001. 287 с.

159. Учебно-методический комплекс к Программе развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России». Методические материалы / авт. сост. Н.А. Волкова, А.Ю. Китаева [и др.]; под общ. ред. А.В. Джеуса, Л.Р. Сайфутдиновой, Л.В. Спириной. Краснодар, 2022. 342 с.

160. Узнадзе Д. Н. Экспериментальные основы психологии. Тбилиси : Изд-во АН ГрузССР, 1961. 210 с.

161. Ухтомский А. А. Доминанта. СПб. : Питер-книга, 2019. 512 с.

162. Филиппова Г. Г. Психология материнства : учеб. пособие / Г. Г. Филиппова. М. : Изд-во Института Психотерапии, 2002. 240 с.

163. Фромм Э. Искусство любить. М. : АСТ, 2021. 224 с.
164. Фуко М. Герменевтика субъекта. пер. А. Г. Погоняйло. СПб : Наука. 2007. 677 с.
165. Хайдеггер М. Бытие и время; пер. В. В. Бибихина. М. : Академический проект, 2015. 460 с.
166. Харланова Е. М. Педагогическая концепция с позиций постнеклассической науки: структура, функции, методы // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2017. № 3. С. 107-112.
167. Царик И. А., Артемёнок Е. Н., Пунчик В. Н. Кейс как диагностический инструмент оценки качества общепедагогической подготовки будущего учителя // Весці бдпу. серыя 1. педагогіка. псіхалогія. філалогія. 2021. № 1 (107). С. 15-19.
168. Царёва Н. П. Воспитание заботливого отношения к людям у младших школьников : автореферат ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Царёва Надежда Павловна. Ленинград, 1981. 206 с.
169. Цицерон О пределах блага и зла. Парадоксы стоиков. пер. Н. А. Федоровой. М. : Российский государственный гуманитарный ун-т, 2000. 474 с.
170. Чапаев Н. К., Шевченко К. В. К вопросу определения предмета педагогической акмеологии // Образование и наука. 2012. № 10. С. 28-45.
171. Шереметьева О. В. Преобразование субъектного опыта студентов как методическая задача подготовки будущих учителей начальных классов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 66. С. 329-337.
172. Шилова М. И. Социализация и воспитание личности школьника в педагогическом процессе. Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2002. 218 с.
173. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. М. : Наука, 1978. 70 с.
174. Эпиктет. Беседы; пер. Г. А. Тароняна. М. : Ладомир, 1997. 312 с.

175. Ядов В. А. Социальная идентичность личности. М. : Институт социологии РАН, 1993. 167 с.
176. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения. М. : ВЛАДОС, 2006. 239 с.
177. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическое исследование : содержание и представление результатов. Челябинск : Изд-во РБИУ, 2010. 317 с.
178. Ямалетдинова Г. А. Система самоуправления учебно-познавательной деятельностью студентов в сфере физической культуры : автореферат ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / Ямалетдинова Галина Александровна. Москва, 2009. 48 с.
179. Biemel W. Martin Heidegger mit Selbstzeugnissen und Bilddokumenten. Hamburg: Reinbek bei Hamburg. 1993. 179 p.
180. Cattaneo A. A. P, Motta E. I Reflect, Therefore I Am... a Good Professional. On the Relationship between Reflection-on-Action, Reflection-in-Action and Professional Performance in Vocational Education // *Vocations and Learning*. 2021. №. 14. pp. 185-204.
181. Dung N. T. K. Self-Perception of Teachers and Managers of the Impact of Teachers' Professional Development in Vietnam // *Education and Self-Development*. 2020. Vol. 15, №. 2. pp. 21-30.
182. Erikson E. *Childhood and Society*. New York: Norton and Compny, 1950. 404 p.
183. Gilligan C. *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*. Cambridge: Harvard University Presp, 1982. 216 p.
184. Hansen S. Using Reflection to Promote Career-Based Learning in Student Employment. *New Directions for Student Leadership*. 2019. Vol. 162. Pp 61-73.
185. Horney K. *The neurotic personality of our time*. New York: W.W. Norton & Co, 1937. 312 p.
186. Itle-Clark S., Comaskey E. A proposal for humane pedagogy // *International Journal of Humane Education*, 2020. № 1 (1). pp. 1-31.

187. Juujarvi S., Ronkainen K., Silvennoinen P. The ethics of care and justice in primary nursing of older patients // *Clinical Ethics*. 2019. № 14 (4). pp. 187-194.
188. Leijen Á., Pedaste M., Lepp L. Teacher agency following the ecological model: how it is achieved and how it could be strengthened by different types of reflection // *British Journal of Educational Studies*. 2020. № 3 (68). pp. 295-310.
189. Lew B. et al. Associations between depression, anxiety, stress, hopelessness, subjective well-being, coping styles and suicide in Chinese university students // *PLoS One*. 2019. Vol. 1. pp. 1-10.
190. Loftus S., Higgs J. Health Professional Education in the Future // *Practice, Education, Work and Society*. 2013. Vol. 8. pp. 323-333.
191. Lyons N. Two perspectives on self, relationship and morality // *Harvard Educational Review*. 1983. Vol. 53. № 2. pp. 125-145.
192. Makhamatov T. M. et al. In Search of Existence: Chingiz Aitmatov's Philosophy of man // *Revista Inclusiones*. 2020. Vol. 7. pp. 365-374.
193. Noddings N. *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*. Berkley: Univ. of California presp, 2003. 220 p.
194. Ruddick, P. *Maternal Thinking: Toward a Politics of Peace*. Boston: Beacon Presp, 1989. 291 p.
195. Tronto J. C. *Moral Boundariiep. A Political Argument for an Ethic of Care*. N. Y.: Routledge, 1993. 226 p.
196. Trudeau S., Boudrias J.-S., Cournoyer A. Behavioral Integration of Individual Psychological Assessment Feedback: Assessor and Social Support // *The Spanish Journal of Psychology*. 2021. Vol. 24. pp. 24-37.
197. Herdian H., Suwarti S., Estria S.R. Psychological wellbeing and psychological distress in the elderly during the COVID-19 pandemic // *Consortium Psychiatricum*. 2022. Vol. 3. pp. 88-96.
198. Winnicott D. The Theory of the Parent-Infant Relationship. *International Journal of Psychoanalysis*. 1960. № 41. pp. 585-595.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Анкета

(диагностика наличия знания и понимания сущности педагогической заботы)

1. Что такое педагогическая забота?
2. Как можно осуществлять педагогическую заботу?
3. Каким Вы видите её результат?
4. Опишите учителя, который осуществляет педагогическую заботу.
5. Каким Вы видите образовательный процесс в школе, в которой отсутствует педагогическая забота?
6. Обязательно ли формирование готовности к педагогической заботе у студентов вуза? Почему?

Обработка результатов

Высокий уровень (5-6 баллов)	Средний уровень (3-4 балла)	Низкий уровень (0-2 балла)
Правильно и подробно ответил на 5-6 вопросов анкеты	Правильно и подробно ответил на 3-4 вопроса анкеты или частично правильно ответил на 5-6 вопросов анкеты	Правильно и подробно ответил на 1-2 вопроса анкеты или не ответил ни на один вопрос

Приложение Б
Методика
«Диагностика уровня эмпатических способностей» (В.В. Бойко)

Инструкция

Оцените, свойственны ли вам следующие особенности, согласны ли вы с утверждениями (ответ «да» или «нет»).

Материал

1. У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, наклонности, способности.	
2. Если окружающие проявляют признаки нервозности, я обычно остаюсь спокойным.	
3. Я больше верю доводам своего рассудка, чем интуиции.	
4. Я считаю вполне уместным для себя интересоваться домашними проблемами других людей.	
5. Я могу легко войти в доверие к человеку, если потребуется.	
6. Обычно я с первой же встречи угадываю «родственную душу» в новом человеке.	
7. Я из любопытства обычно завожу разговор о жизни, работе, политике со случайными попутчиками в поезде, самолете.	
8. Я теряю душевное равновесие, если окружающие чем-то угнетены.	
9. Моя интуиция – более надежное средство понимания окружающих, чем знания или опыт.	
10. Проявлять любопытство к внутреннему миру другой личности – бестактно.	
11. Часто своими словами я обижаю близких мне людей, не замечая того.	
12. Я легко могу представить себя каким-либо животным, ощутить его повадки и состояния.	
13. Я редко рассуждаю о причинах поступков людей, которые имеют ко мне непосредственное отношение.	
14. Я редко принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей.	
15. Обычно за несколько дней я чувствую: что-то должно случиться с близким мне человеком, и ожидания оправдываются.	
16. В общении с деловыми партнерами обычно стараюсь избегать разговоров о личном.	
17. Иногда близкие упрекают меня в черствости, невнимании к ним.	
18. Мне легко удается копировать интонацию, мимику людей, подражая им.	
19. Мой любопытный взгляд часто смущает новых партнеров.	
20. Чужой смех обычно заражает меня.	
21. Часто, действуя наугад, я, тем не менее, нахожу правильный подход к человеку.	
22. Плакать от счастья глупо.	
23. Я способен полностью слиться с любимым человеком, как бы растворившись в нем.	
24. Мне редко встречались люди, которых я понимал бы без лишних слов.	
25. Я невольно или из любопытства часто подслушиваю разговоры посторонних людей.	
26. Я могу оставаться спокойным, даже если все вокруг меня волнуется.	
27. Мне проще подсознательно почувствовать сущность человека, чем понять его, “разложив по полочкам”.	
28. Я спокойно отношусь к мелким неприятностям, которые случаются у кого-либо из членов семьи.	
29. Мне было бы трудно задушевно, доверительно беседовать с настороженным, замкнутым человеком.	
30. У меня творческая натура – поэтическая, художественная, артистичная.	
31. Я без особого любопытства выслушиваю исповеди новых знакомых.	
32. Я расстраиваюсь, если вижу плачущего человека.	
33. Мое мышление больше отличается конкретностью, строгостью, последовательностью, чем интуицией.	
34. Когда друзья начинают говорить о своих неприятностях, я предпочитаю перевести разговор на другую тему.	
35. Если я вижу, что у кого-то из близких плохо на душе, то обычно воздерживаюсь от расспросов.	
36. Мне трудно понять, почему пустяки могут так сильно огорчать людей	

Обработка результатов

Подсчитывается число правильных ответов по каждой шкале, а затем определяется суммарная оценка. Оценки по каждой шкале могут варьировать от 0 до 6 баллов и указывают на значимость конкретного параметра в структуре эмпатии.

1. Рациональный канал эмпатии: +1, +7, -13, +19, +25, -31;
2. Эмоциональный канал эмпатии: -2, +8, -14, +20, -26, +32;
3. Интуитивный канал эмпатии: -3, +9, +15, +21, +27, -33;
4. Установки, способствующие эмпатии: +4, -10, -16, -22, -28, -34;
5. Проникающая способность в эмпатии: +5, -11, -17, -23, -29, -35;
6. Идентификация в эмпатии: +6, +12, +18, -24, +30, -36.

Интерпретация результатов

Анализируются показатели отдельных шкал и общая суммарная оценка уровня эмпатии. В данной методике в структуре эмпатии различаются 6 тенденций (шкал).

Рациональный канал эмпатии характеризует направленность внимания, восприятия и мышления эмпатирующего на сущность любого другого человека – на его состояние, проблемы, поведение. Это спонтанный интерес к другому, открывающий шлюзы эмоционального и интуитивного отражения партнера. В рациональном компоненте эмпатии не следует искать логику или мотивацию интереса к другому. Партнер привлекает внимание своей бытийностью, что позволяет эмпатирующему непредвзято выявлять его сущность.

Эмоциональный канал эмпатии. Фиксируется способность эмпатирующего входить в одну эмоциональную "волну" с окружающими – сопереживать, соучаствовать. Эмоциональная отзывчивость в данном случае становится средством "вхождения" в энергетическое поле партнера. Понять его внутренний мир, прогнозировать поведение и эффективно воздействовать возможно только в том случае, если произошла эмоциональная подстройка к эмпатируемому. Соучастие и сопереживание выполняют роль связующего звена, проводника от эмпатирующего к эмпатируемому и обратно.

Интуитивный канал эмпатии. Балльная оценка свидетельствует о способности человека видеть поведение партнеров, действовать в условиях нехватки объективной информации о них, опираясь на опыт, хранящийся в подсознании. На уровне интуиции формируются различные сведения о партнерах. Интуиция менее зависит от стереотипов, чем осмысленное понимание партнеров. Установки, способствующие или препятствующие эмпатии, соответственно, облегчают или затрудняют действие всех эмпатических каналов. Эффективность эмпатии снижается, если человек старается избегать личных контактов, считает неуместным проявлять любопытство к другой личности, убедил себя спокойно относиться к переживаниям и проблемам окружающих. Подобные умонастроения резко ограничивают диапазон эмоциональной отзывчивости и эмпатического восприятия. Напротив, различные каналы эмпатии действуют активнее и надежнее, если нет препятствий со стороны установок личности.

Проникающая способность в эмпатии расценивается как важное коммуникативное свойство человека, позволяющее создавать атмосферу открытости, доверительности, задушевности. Каждый из нас своим поведением и отношением к партнерам способствует словесно-эмоциональному обмену или препятствует ему. Расслабление партнера содействует эмпатии, а атмосфера напряженности, неестественности, подозрительности препятствует раскрытию и эмпатическому постижению.

Идентификация – еще одно неперемное условие успешной эмпатии. Это умение понять другого на основе со переживаний, постановки себя на место партнера. В основе идентификации легкость, подвижность и гибкость эмоций, способность к подражанию.

Шкальные оценки выполняют вспомогательную роль и интерпретации основного показателя – уровня эмпатии.

Суммарный показатель теоретически может изменяться в пределах от 0 до 36 баллов.

30 баллов и выше – очень высокий уровень эмпатии;

29-22 – средний;

21-15 – заниженный;

менее 14 баллов – очень низкий.

Приложение В

Диагностические кейсы (по И. А. Царик)

Шкала для оценки решения кейса

Критерий	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
1. Умение выявить и сформулировать проблему, имеющую место в кейсе	Проблема точно определена и сформулирована 1 балл	Проблема выделена не точно, не все факты кейса учтены 0,5 баллов	Проблема не сформулирована 0 баллов
2. Умение выделить и обосновать причины возникшего феномена в процессе решения кейса	Все причины выделены и обоснованы 2 балла	Причины выделены, но не полностью, и/или есть неточности в их обосновании 1 балл	Причины не выделены 0 баллов
3. Умение дать адекватную и теоретически обоснованную оценку описанной ситуации или действиям персонала кейса	Оценка правильная и теоретически обоснованная 2 балла	Оценка правильная, но теоретически необоснованная 1 балл	Оценка неадекватная 0 баллов
4. Умение отбирать педагогические действия в соответствии с фактической проблемой кейса, обосновать их эффективность	Выбор педагогических действий конструктивен, оригинален и научно обоснован 3 балла	Выбор педагогических действий конструктивен и научно обоснован 2 балла	Выбор педагогических действий не конструктивен (не приведет к положительным последствиям) 0 баллов

Оценка и интерпретация результатов решения кейса

8-10 баллов Высокий уровень	5,5-7,5 баллов Средний уровень	0-5 баллов Низкий уровень
Проблема точно определена и сформулирована. Все причины возникшего феномена выделены и обоснованы. Оценка описанной ситуации правильная и теоретически обоснована. Выбор педагогических действий конструктивен, оригинален и научно обоснован	Проблема выделена не точно, не все факты кейса учтены. Причины возникшего феномена выделены, но не полностью и/или есть неточности в их обосновании. Оценка описанной ситуации правильная, но теоретически необоснованная. Выбор педагогических действий конструктивен и научно обоснован, предложенное решение конструктивно, но не обосновано	Проблема не сформулирована. Причины возникшего феномена не выделены. Оценка описанной ситуации неадекватная. Выбор педагогических действий не конструктивен (не приведет к положительным последствиям)

Примеры диагностических кейсов:

- К учителю подошёл ученик (10 лет) и сообщил ему о том, что ему не приносит радость нахождение в семье, и он не хочет возвращаться домой после школы. На вопросы учителя ребёнок даёт однословные ответы, стесняется отвечать на вопросы, связанные с его родителями.
- Учитель замечает, что ученик (7 лет) постоянно спит на уроке, на замечания реагирует адекватно. На вопросы учителя о причинах такого поведения, не отвечает, сковывается.
- У учителя в классе обучается ребёнок (10 лет), у которого проявляются творческие литературные способности. Однако ученик нигде не реализует себя, кроме школы ничем не занимается.
- У учителя на столе оказывается письмо от анонимного автора. В письме приведен текст: «Я пишу Вам потому, что мне страшно. В классе у меня есть друзья, но, когда я прихожу домой, мне говорит мама: «Нужно учиться, а не гулять с друзьями». Я боюсь, что у меня не останется друзей. Я боюсь спорить с мамой, ведь она очень сильно ругается. Я стесняюсь к Вам подойти. Что мне делать?».
- Два месяца назад в класс пришёл ребёнок (8 лет) из семьи мигрантов. Учитель замечает, что дети относятся к нему доброжелательно. Однако сам ребёнок замыкается в себе, стесняется отвечать на уроке. Это приводит к тому, что он не успевает по основной общеобразовательной программе. В тоже время, учитель замечает у него стойкий познавательный интерес к изучению точных наук.

Приложение Г
Методика «Определение уровня рефлексии» (О.С. Анисимов)
Исследуемая шкала – уровень рефлексивности

Инструкция

Прочитайте внимательно каждый из приведенных ниже вопросов и зачеркните соответствующую цифру справа в зависимости от того, какой ответ Вы выбираете (вариант буквенного ответа в вопросах 5, 6 обведите в кружок)":

- 5 – никогда
- 4 – редко
- 3 – по мере необходимости
- 2 – часто
- 1 – всегда

Материал

1. Как часто Вы возвращаетесь к анализу хода решения педагогической проблемы, если Вы ее уже решили?	
2. Как часто Вы предпочитаете переходить от решения к анализу хода решения педагогической проблемы, если она очень сложна?	
3. Как часто Вы ищете причину затруднения в способе мыслительной деятельности, анализируя ход решения педагогической проблемы?	
4. Как часто Вы ищете причину затруднения в самом себе, анализируя ход решения педагогической проблемы?	
5. Как Вы предпочитаете поступить, если Вы терпите неудачу в анализе хода решения задачи?	
6. Как Вы относитесь к перспективе участия в совместном с другими людьми решении, если для Вас очень важна поставленная задача?	
7. Как часто Вы стараетесь быть лидером в организации поиска причин и снятия затруднения, если в совместном поиске решения возникли трудности?	
8. Как часто Вы сохраняете активность в коллективной организации снятия затруднения, если в совместном поиске решения возникли трудности и Вам кажется, что Ваша активность недооценивается и даже игнорируется?	

Обработка результатов

Для анализа данных теста следует расставить баллы в зависимости от значимости варианта ответа по следующим критериям: уровень **рефлексивности личности**, уровень **коллективности личности** и уровень **самокритичности личности**.

Ответ	Номер вопроса							
	1	2	3	4	5	6	7	8
1	4	4	6	4	А-0	А-1	4	6
2	3	3	4	3	Б-1	Б-2	3	4
3	2	2	2	2	В-2	В-3	2	2
4	1	1	1	1	Г-3	Г-4	1	1
5	0	0	0	0	Д-4	Д-5	0	0

Уровень рефлексивности подсчитывается путем сложения баллов, соответствующих вопросам № 1, 2, 3, 5.

№	Шкала Уровень рефлексивности	
1.	Низкий	0 – 6
3.	Средний	7 – 11
5.	Высокий	12 – 18

Приложение Д

Фрагмент рабочей программы дисциплины «Педагогическая забота и личность учителя»

1 ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Цель дисциплины: формирование готовности к педагогической заботе у будущих учителей.

Перечень планируемых результатов обучения. В результате изучения дисциплины студент должен

знать:

– сущность эмпатии как профессионально значимого качества учителя, осуществляющего педагогическую заботу;

– пути и средства личностно-профессионального развития учителя, осуществляющего педагогическую заботу;

уметь:

– актуализировать субъективный опыт с целью его анализа и преобразования;

– организовывать личностно-профессиональное саморазвитие;

владеть:

– способами личностно-ориентированного взаимодействия;

– способностью к эмпатии.

Общая трудоемкость дисциплины: дисциплина «Педагогическая забота и личность учителя» составляет 2 з.е. (72 а.ч.).

Программа предусматривает изучение материала на лекциях и практических занятиях. Предусмотрена самостоятельная работа студентов по темам и разделам. Проверка знаний осуществляется фронтально, индивидуально.

2 УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

№ п/п	Наименование тем (разделов)	Всего часов	Аудиторные занятия		СРС
			Лекции	Практ	
Тема 1	Ребёнок в системе ценностей учителя	22	4	6	12
Тема 2	Эмпатия – основа педагогической заботы	24	4	8	12
Тема 3	Личностно-профессиональный портрет учителя, осуществляющего педагогическую заботу	26	6	8	12
	Всего	72	14	22	36

3 СОДЕРЖАНИЕ ТЕМ (РАЗДЕЛОВ)

Тема 1. Ребёнок в системе ценностей учителя

Система ценностей учителя, проявляющего педагогическую заботу. Ученик как высшая ценность в образовательном процессе. Детство как неповторимый и самоценный период в жизни. Уникальность и индивидуальность личности. Ответственность за принятые решения и ответственность за благополучие ребёнка в ценностно-смысловой сфере личности учителя, проявляющего педагогическую заботу.

Тема 2. Эмпатия – основа педагогической заботы

Эмпатия как компонент общения и профессионально значимое качество учителя, проявляющего педагогическую заботу. Эмпатическое понимание. Сопереживание, сочувствие, идентификация.

Тема 3. Личностно-профессиональный портрет учителя, осуществляющего педагогическую заботу

Личность заботящегося учителя. Педагогическая забота как элемент учителя-профессионала. Ответственность за принятые решения и ответственность за существование другого в смысловой сфере личности учителя. Пути и средства личностно-профессионального развития учителя, осуществляющего педагогическую заботу.

Приложение Е

Фрагмент рабочей программы дисциплины «Педагогическая забота в профессиональной деятельности учителя»

1 ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Цель дисциплины: формирование готовности к педагогической заботе у будущих учителей.

Перечень планируемых результатов обучения. В результате изучения дисциплины студент должен **знать:**

- сущность педагогической заботы;
- специфику осуществления педагогической заботы в начальной школе.

уметь:

- определять педагогическую заботу в системе профессиональной деятельности учителя;
- осуществлять педагогическую заботу;
- определять границы успешности педагогической заботы;

владеть:

- умениями осуществления педагогической заботы;
- навыками личностно-профессионального саморазвития.

Общая трудоемкость дисциплины: дисциплина «Педагогическая забота в профессиональной деятельности учителя» составляет 2 з.е. (72 а.ч.).

Программа предусматривает изучение материала на лекциях и практических занятиях. Предусмотрена самостоятельная работа студентов по темам и разделам. Проверка знаний осуществляется фронтально, индивидуально.

2 УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

№ п/п	Наименование тем (разделов)	Всего часов	Аудиторные занятия		СРС
			Лекции	Практ	
Тема 1	Педагогическая забота в теории и практике	22	22	22	22
Тема 2	Педагогическая забота в системе профессиональной педагогической деятельности	24	24	24	24
Тема 3	Профессиональные умения учителя, осуществляющего педагогическую заботу	26	26	26	26
	Всего	72	14	22	36

3 СОДЕРЖАНИЕ ТЕМ (РАЗДЕЛОВ)

Тема 1. Педагогическая забота в теории и практике

«Забота» в философии, психологии, педагогике. Влияние экзистенциального подхода на интерпретацию понятия «забота» в контексте современной педагогической науки. Место термина «забота» в рамках педагогической гуманистической традиции. Педагогика общей заботы. Современные определения «педагогической заботы» в педагогической науке.

Тема 2. Педагогическая забота в системе профессиональной педагогической деятельности

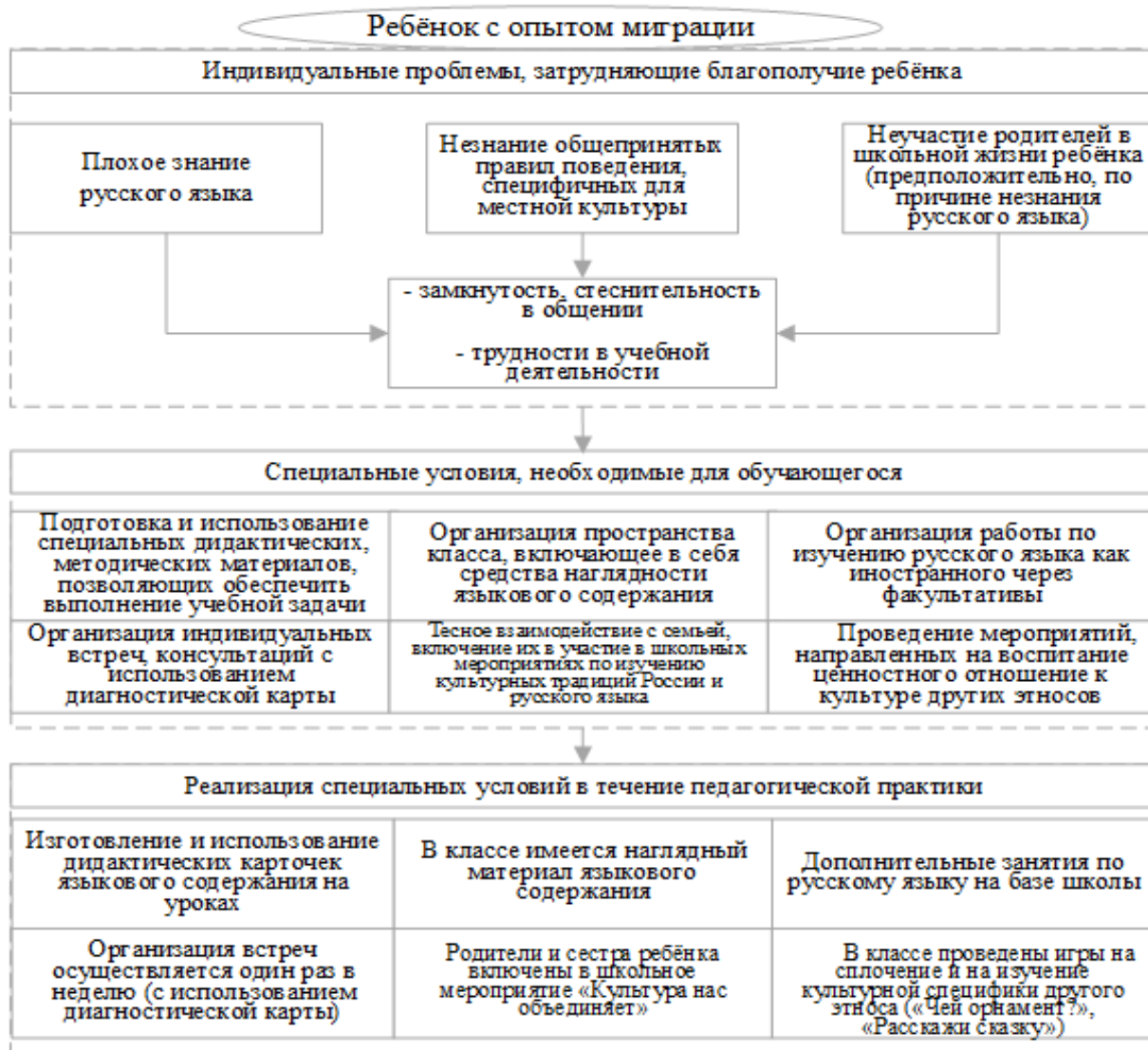
Педагогическая забота в структуре профессиональной деятельности учителя. Виды педагогической заботы. Связь педагогической заботы с другими педагогическими понятиями. Готовность к педагогической заботе. Когнитивный, деятельностный, эмотивный и рефлексивный компоненты готовности к педагогической заботе.

Тема 3. Профессиональные умения учителя, осуществляющего педагогическую заботу

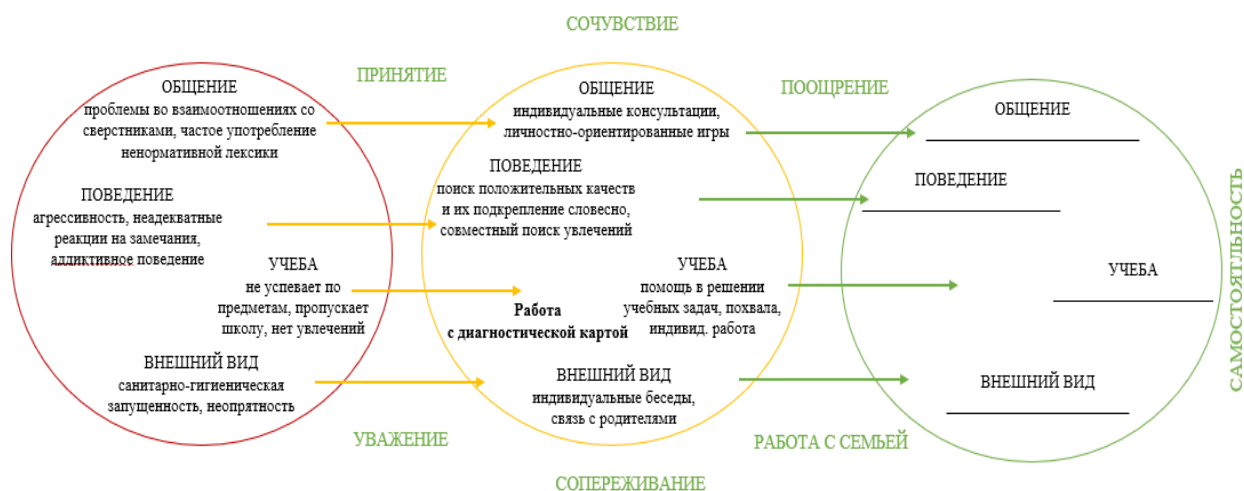
Умения осуществления педагогической заботы: выявление трудностей ребёнка и причин их возникновения, адекватная оценка ситуации, обоснование эффективности педагогических действий. Рефлексия. Значение рефлексии и положительной самооценки для учителя, проявляющего педагогическую заботу. Взаимосвязь способности к рефлексии и эффективности проявления педагогической заботы. Место и роль практики «заботы о себе» в личностно-профессиональном развитии заботящегося учителя.

Приложение Ж

Примеры схематических отображений педагогической заботы, выполненных студентами в период производственной практики



Влад. Неблагополучная семья. Проблемы в общении со сверстниками, в учебной и внеучебной деятельности



Пол	возраст	категория ученик с СДВГ
Особенности сформированности УУД		
Регулятивные УУД		
Умение организовать учебное пространство	<i>На парте часто беспорядок</i>	
Умение организовать собственную деятельность	<i>Встает со своего места и ходит по классу, не может долго выполнять определенный вид деятельности (например, играть), бесцельная двигательная активность (бегает, крутится и др.)</i>	
Самостоятельность	<i>Низкий уровень самостоятельности</i>	
Познавательные УУД		
Перенос знаний, умений и навыков.	<i>Имеются трудности с генерализацией теоретических знаний в рамках решения учебных задач</i>	
Умение принимать учебную задачу.	<i>Принимает учебную задачу с интересом</i>	
Умение сохранять учебную задачу.	<i>Приступает к заданию с энтузиазмом, но практически никогда его не заканчивает</i>	
Способность добиваться результата.	<i>Не заканчивает дела до конца, показывает очень разные результаты</i>	
Коммуникативные УУД		
Навыки сотрудничества со сверстниками и взрослыми.	<i>Затрудняется включаться во взаимный процесс обмена информацией в совместной работе с одноклассниками; очень говорлив, перебивает других</i>	
Использование коммуникативных средств.	<i>Использование преимущественно вербальных средств общения в совокупности с невербальными средствами (яркая жестикуляция)</i>	
Умение вести диалог.	<i>Может перебивать, избегает разговоров, которые ему неинтересны</i>	
Умение задавать вопросы и получать ответы	<i>Часто не дожидается ответа</i>	
Индивидуальные проблемы, затрудняющие благополучие ребёнка		
<i>Дефицит активного внимания</i>		
<i>Двигательная расторможенность</i>		
<i>Импульсивность</i>		
Принципы педагогической заботы о ребёнке		
<i>Безусловное принятие!</i>		
<i>Ребёнок – высшая нравственная ценность!</i>		
<i>Не изменение личности, а помощь в устранении трудностей!</i>		
<i>Замечать положительные изменения!</i>		
Специальные условия для ребёнка		
<i>Развитие внимания</i>		
<i>Снижение эмоционального напряжения</i>		
<i>Тренировка движений</i>		
<i>Формирование коммуникативных умений</i>		
<i>Динамика</i>		

Приложение И

Анкета, предлагаемая будущим учителям после освоения авторских программ

1. Что нового Вы узнали о педагогической заботе после изучения дисциплины?
2. Была ли Вам полезна работа на протяжении изучения дисциплины? Чем именно полезна/не полезна?
3. В процессе освоения дисциплины Вам больше нравилось находиться в роли слушателя или говорящего? Почему?
4. Насколько важно изучать сущность педагогической заботы для личностно-профессионального развития учителя?
5. Как бы Вы применяли знания, полученные в ходе освоения дисциплины, в обычной жизни и профессиональной деятельности?

Приложение К
Таблица наблюдения и анализа урока
(по Н. Г. Рябовой)

Вашему вниманию предлагаются показатели гуманистического потенциала учителя, которые необходимо оценить с Вашей точки зрения. Для этого отметьте значком в колонках степень выраженности показателей у студента на наблюдаемом Вами уроке. В примечании можно отметить значимые стилевые особенности общения, на которые Вы обратили внимание в ходе наблюдения.

№ п/п	Показатели гуманистического потенциала учителя в учебном процессе	Степень представленности			Примечание
		ярко (+)	недостаточно ярко (+/-)	отсутствует (-)	
1.	Безусловное принятие ученика				
2.	Терпимость, доброжелательность				
3.	Внимание к мнению каждого учащегося				
4.	Стимулирование деятельности				
5.	Атмосфера урока, способствующая творческой деятельности учащегося				
6.	Доступность объяснения материала учителем				
7.	Умение сосредоточить учащихся на главном				
8.	Возможность учащихся в реализации выбора				
9.	Индивидуальный подход к учащимся				
10.	Эмоционально-творческий настрой урока				
11.	Умение снять напряженность				
12.	Соблюдение этики учителем				
13.	Объективность оценивания знаний учащихся				
14.	Создание ситуаций успеха учащихся				

Приложение Л
Исходные данные по результатам выполнения диагностических методик

Анкетирование

№	ЭГ-1		ЭГ-2		КГ	
	Входная диагностика	Итоговая диагностика	Входная диагностика	Итоговая диагностика	Входная диагностика	Итоговая диагностика
1.	3,00	5,00	1,00	3,00	4,00	5,00
2.	1,00	4,00	3,00	3,00	1,00	1,00
3.	1,00	4,00	3,00	5,00	1,00	3,00
4.	1,00	2,00	3,00	6,00	1,00	,00
5.	2,00	4,00	1,00	1,00	3,00	4,00
6.	1,00	2,00	1,00	3,00	2,00	4,00
7.	3,00	6,00	,00	1,00	2,00	2,00
8.	1,00	4,00	,00	2,00	1,00	2,00
9.	1,00	3,00	2,00	1,00	1,00	1,00
10.	2,00	5,00	1,00	2,00	3,00	4,00
11.	5,00	6,00	1,00	5,00	1,00	,00
12.	1,00	2,00	1,00	5,00	,00	1,00
13.	3,00	6,00	1,00	3,00	3,00	3,00
14.	1,00	1,00	,00	1,00	2,00	2,00
15.	3,00	6,00	3,00	6,00	3,00	3,00
16.	1,00	6,00	3,00	5,00	1,00	1,00
17.	2,00	3,00	1,00	1,00	,00	,00
18.	1,00	4,00	4,00	6,00	3,00	3,00
19.	1,00	1,00	2,00	6,00	1,00	1,00
20.	4,00	5,00	5,00	5,00	1,00	1,00
21.	1,00	4,00	3,00	4,00	3,00	2,00
22.	3,00	4,00	1,00	4,00	2,00	2,00
23.	2,00	4,00	1,00	2,00	1,00	2,00
24.	1,00	1,00	,00	,00	1,00	2,00
25.	1,00	2,00	3,00	6,00	,00	1,00
26.	3,00	6,00	1,00	5,00	1,00	3,00
27.	1,00	4,00	,00	1,00	2,00	2,00
28.	1,00	5,00	4,00	3,00	1,00	1,00
29.	5,00	6,00	2,00	5,00	5,00	5,00
30.	1,00	4,00	1,00	4,00	2,00	3,00
31.	4,00	3,00	1,00	3,00	1,00	1,00
32.	1,00	5,00	3,00	3,00	2,00	2,00
33.	1,00	3,00	-	-	-	-

«Диагностика уровня эмпатических способностей» (В.В. Бойко)

№	ЭГ-1		ЭГ-2		КГ	
	Входная диагностика	Итоговая диагностика	Входная диагностика	Итоговая диагностика	Входная диагностика	Итоговая диагностика
1.	22,00	32,00	19,00	27,00	30,00	31,00
2.	15,00	22,00	24,00	31,00	19,00	19,00
3.	20,00	22,00	20,00	20,00	28,00	30,00
4.	21,00	20,00	31,00	16,00	20,00	22,00
5.	21,00	21,00	16,00	20,00	23,00	24,00
6.	15,00	20,00	22,00	31,00	20,00	18,00
7.	17,00	26,00	24,00	26,00	18,00	19,00
8.	22,00	34,00	15,00	23,00	30,00	31,00
9.	18,00	25,00	18,00	27,00	21,00	22,00
10.	17,00	26,00	18,00	26,00	18,00	19,00
11.	17,00	25,00	22,00	29,00	16,00	18,00
12.	19,00	28,00	25,00	24,00	26,00	27,00
13.	36,00	36,00	16,00	20,00	19,00	20,00
14.	22,00	26,00	16,00	15,00	28,00	29,00
15.	32,00	31,00	33,00	36,00	22,00	22,00
16.	16,00	21,00	19,00	24,00	21,00	21,00
17.	19,00	29,00	20,00	19,00	30,00	30,00
18.	15,00	30,00	26,00	29,00	20,00	20,00
19.	20,00	30,00	15,00	27,00	17,00	18,00
20.	33,00	33,00	34,00	33,00	28,00	27,00
21.	17,00	25,00	16,00	27,00	22,00	24,00
22.	22,00	30,00	23,00	28,00	20,00	21,00
23.	19,00	28,00	18,00	27,00	17,00	18,00
24.	15,00	21,00	20,00	21,00	20,00	17,00
25.	16,00	20,00	22,00	29,00	17,00	19,00
26.	19,00	28,00	17,00	28,00	32,00	31,00
27.	17,00	25,00	16,00	25,00	19,00	19,00
28.	15,00	26,00	33,00	38,00	22,00	22,00
29.	32,00	31,00	21,00	30,00	20,00	21,00
30.	20,00	25,00	20,00	28,00	19,00	18,00
31.	22,00	33,00	17,00	28,00	20,00	19,00
32.	20,00	19,00	24,00	33,00	22,00	23,00
33.	20,00	26,00	-	-	-	-

Диагностические кейсы (И. А. Царик)

№	ЭГ-1		ЭГ-2		КГ	
	Входная диагностика	Итоговая диагностика	Входная диагностика	Итоговая диагностика	Входная диагностика	Итоговая диагностика
1.	8,00	8,00	6,00	6,50	8,00	8,00
2.	4,00	5,00	7,00	7,50	6,00	7,00
3.	4,00	4,00	5,00	4,00	3,00	4,00
4.	6,00	9,00	2,00	7,00	3,00	3,00
5.	3,00	2,00	9,00	9,00	2,00	4,00
6.	4,50	4,50	3,00	5,00	5,50	6,00
7.	4,50	6,00	5,50	8,00	5,00	4,00
8.	4,00	7,00	5,00	7,00	4,00	2,00
9.	2,50	6,00	5,00	8,00	4,00	5,00
10.	4,00	7,00	3,00	6,00	5,50	6,00
11.	2,00	7,00	9,00	9,00	2,00	3,00
12.	7,00	10,00	4,00	5,00	3,00	4,00
13.	5,00	8,00	5,00	8,00	4,00	6,00
14.	2,00	7,00	3,00	6,00	4,00	4,00
15.	4,00	7,00	5,00	6,00	3,00	4,00
16.	2,00	3,00	2,00	5,50	6,00	7,00
17.	3,00	8,00	5,00	3,00	5,00	4,00
18.	8,00	9,00	5,00	6,00	5,00	6,00
19.	5,00	4,00	10,00	8,00	3,00	3,00
20.	5,00	7,00	6,00	9,00	6,00	6,50
21.	5,50	8,00	5,00	3,00	4,00	5,00
22.	5,00	6,50	5,50	7,50	9,00	10,00
23.	2,00	3,00	5,00	8,00	5,00	4,00
24.	3,00	3,00	6,00	6,50	3,00	8,00
25.	3,00	7,00	7,00	7,50	3,00	7,00
26.	6,00	8,00	5,00	4,00	7,00	4,00
27.	5,50	9,00	2,00	7,00	5,00	3,00
28.	7,00	8,50	9,00	9,00	8,00	4,00
29.	4,00	7,00	3,00	5,00	5,00	6,00
30.	5,00	7,00	5,50	8,00	3,00	4,00
31.	3,00	5,50	5,00	7,00	7,50	2,00
32.	5,00	7,00	5,00	8,00	1,00	5,00
33.	4,00	7,00	-	-	-	-

«Определение уровня рефлексии» (О. С. Анисимов).

Исследуемая шкала – рефлексивность личности

№	ЭГ-1		ЭГ-2		КГ	
	Входная диагностика	Итоговая диагностика	Входная диагностика	Итоговая диагностика	Входная диагностика	Итоговая диагностика
1.	10,00	12,00	11,00	11,00	14,00	12,00
2.	6,00	8,00	11,00	11,00	5,00	6,00
3.	5,00	4,00	9,00	8,00	6,00	8,00
4.	4,00	6,00	17,00	15,00	11,00	10,00
5.	6,00	10,00	6,00	6,00	6,00	6,00
6.	4,00	8,00	6,00	7,00	4,00	5,00
7.	6,00	8,00	6,00	6,00	8,00	7,00
8.	11,00	12,00	3,00	5,00	7,00	6,00
9.	2,00	6,00	4,00	4,00	5,00	5,00
10.	4,00	9,00	6,00	7,00	4,00	6,00
11.	6,00	11,00	6,00	10,00	8,00	7,00
12.	3,00	6,00	6,00	12,00	7,00	6,00
13.	6,00	11,00	4,00	6,00	5,00	5,00
14.	16,00	16,00	5,00	9,00	6,00	9,00
15.	5,00	6,00	11,00	13,00	4,00	6,00
16.	15,00	16,00	6,00	14,00	6,00	5,00
17.	5,00	5,00	6,00	5,00	12,00	13,00
18.	6,00	8,00	11,00	7,00	3,00	5,00
19.	6,00	10,00	5,00	6,00	7,00	7,00
20.	5,00	13,00	12,00	14,00	7,00	8,00
21.	14,00	14,00	6,00	13,00	11,00	10,00
22.	3,00	9,00	6,00	8,00	12,00	12,00
23.	11,00	14,00	6,00	8,00	6,00	8,00
24.	6,00	8,00	6,00	7,00	4,00	5,00
25.	6,00	16,00	9,00	12,00	5,00	11,00
26.	8,00	7,00	4,00	4,00	12,00	12,00
27.	6,00	8,00	6,00	12,00	6,00	6,00
28.	6,00	6,00	10,00	12,00	15,00	12,00
29.	9,00	7,00	6,00	10,00	5,00	4,00
30.	6,00	11,00	6,00	8,00	5,00	5,00
31.	9,00	8,00	6,00	11,00	10,00	8,00
32.	6,00	12,00	11,00	8,00	6,00	5,00
33.	6,00	12,00	-	-	-	-

Приложение М

Результаты математической обработки данных по U-критерию Манна-Уитни на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

	Нулевая гипотеза	Критерий	знач. ^{a,b}
1	Распределение VAR00001 является одинаковым для категорий VAR00002.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,671

Итоги по проверке гипотезы

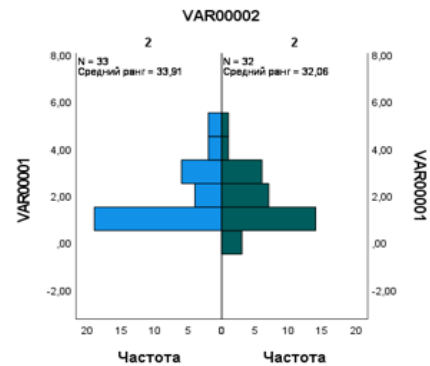
	Решение
1	Нулевая гипотеза принимается.

- a. Уровень значимости равен ,010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

Сводка U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок

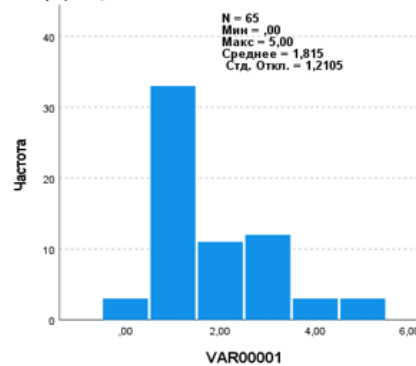
Всего	65
U Манна-Уитни	498,000
W Уилкоксона	1026,000
Статистика критерия	498,000
Стандартная ошибка	70,589
Стандартизованная статистика критерия	-,425
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,671

Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок



ЭГ-1 и КГ Знаниевый критерий

Информация по количественным полям VAR00001



	Нулевая гипотеза	Критерий	знач. ^{a,b}
1	Распределение VAR00001 является одинаковым для категорий VAR00002.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,061

Итоги по проверке гипотезы

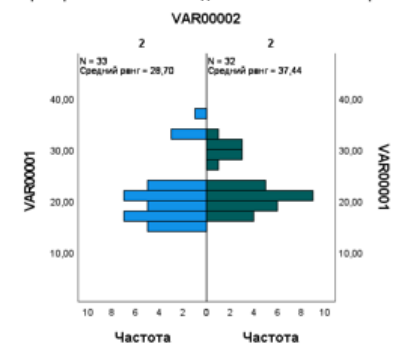
	Решение
1	Нулевая гипотеза принимается.

- a. Уровень значимости равен ,010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

Сводка U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок

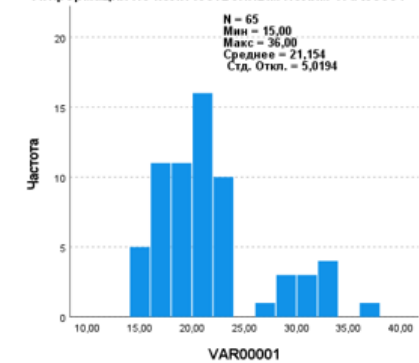
Всего	65
U Манна-Уитни	670,000
W Уилкоксона	1198,000
Статистика критерия	670,000
Стандартная ошибка	75,689
Стандартизованная статистика критерия	1,876
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,061

Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок



ЭГ-1 и КГ Эмоциональный критерий

Информация по количественным полям VAR00001



	Нулевая гипотеза	Критерий	знач. ^{a,b}
1	Распределение VAR00001 является одинаковым для категорий VAR00002.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,695

Итоги по проверке гипотезы

	Решение
1	Нулевая гипотеза принимается.

- a. Уровень значимости равен ,010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

Сводка U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок

Всего	65
U Манна-Уитни	557,500
W Уилкоксона	1085,500
Статистика критерия	557,500
Стандартная ошибка	75,359
Стандартизованная статистика критерия	,391
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,695

	Нулевая гипотеза	Критерий	знач. ^{a,b}
1	Распределение VAR00001 является одинаковым для категорий VAR00002.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,579

Итоги по проверке гипотезы

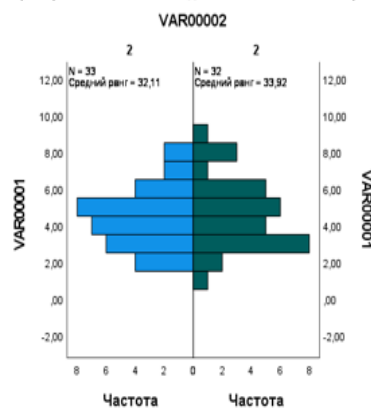
	Решение
1	Нулевая гипотеза принимается.

- a. Уровень значимости равен ,010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

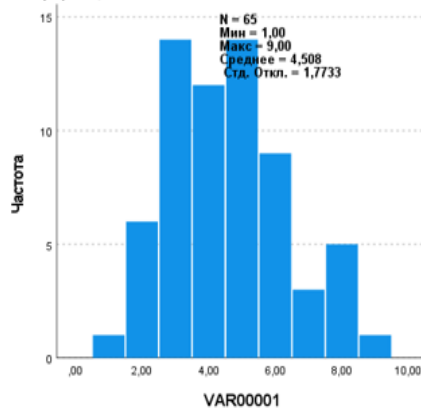
Сводка U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок

Всего	65
U Манна-Уитни	569,500
W Уилкоксона	1097,500
Статистика критерия	569,500
Стандартная ошибка	74,699
Стандартизованная статистика критерия	,556
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,579

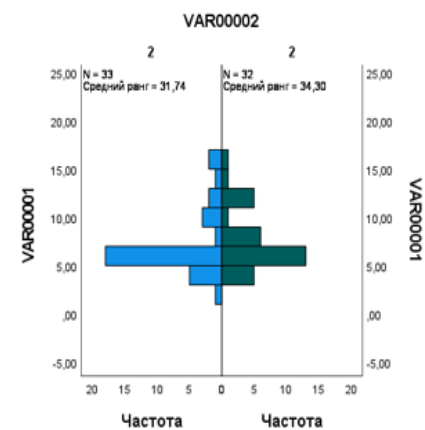
Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок



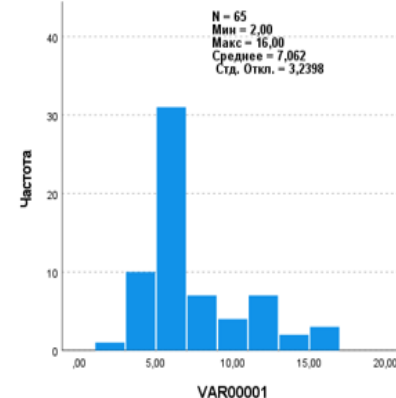
Информация по количественным полям VAR00001



Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок



Информация по количественным полям VAR00001



ЭГ-1 и КГ Практико-ориентированный критерий

ЭГ-1 и КГ Рефлексивно-оценочный критерий

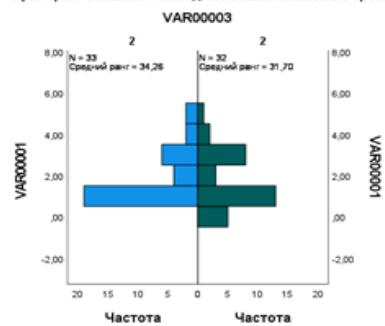
	Нулевая гипотеза	Критерий	знач. ^{a,b}
1	Распределение VAR00001 является одинаковым для категорий VAR00003.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,559

Итоги по проверке гипотезы	
Решение	
1	Нулевая гипотеза принимается.

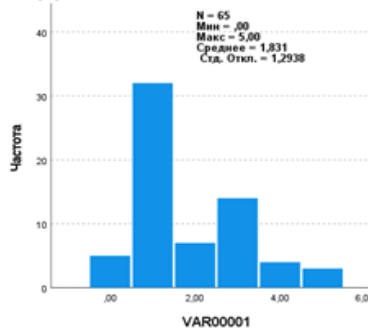
a. Уровень значимости равен ,010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

Сводка U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок	
Всего	65
U Манна-Уитни	486,500
W Уилкоксона	1014,500
Статистика критерия	486,500
Стандартная ошибка	71,038
Стандартизованная статистика критерия	-,584
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,559

Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок



Информация по количественным полям VAR00001



ЭГ-1 и ЭГ-2 Знаниевый критерий

	Нулевая гипотеза	Критерий	знач. ^{a,b}
1	Распределение VAR00001 является одинаковым для категорий VAR00002.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,343

Итоги по проверке гипотезы

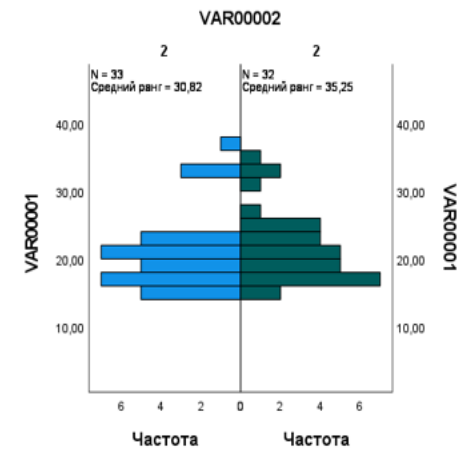
Решение	
1	Нулевая гипотеза принимается.

a. Уровень значимости равен ,010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

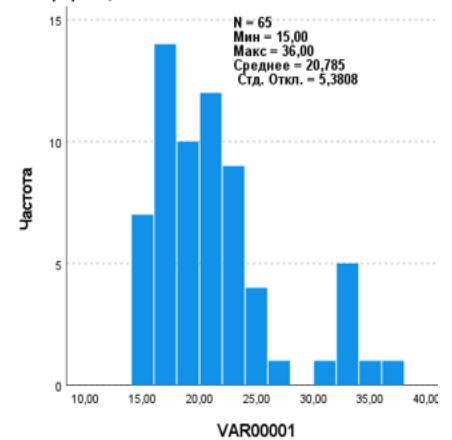
Сводка U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок

Всего	65
U Манна-Уитни	600,000
W Уилкоксона	1128,000
Статистика критерия	600,000
Стандартная ошибка	75,851
Стандартизованная статистика критерия	,949
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,343

Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок



Информация по количественным полям VAR00001



ЭГ-1 и ЭГ-2 Эмоциональный критерий

	Нулевая гипотеза	Критерий	знач. ^{a,b}
1	Распределение VAR00001 является одинаковым для категорий VAR00002.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,063

Итоги по проверке гипотезы

	Решение
1	Нулевая гипотеза принимается.

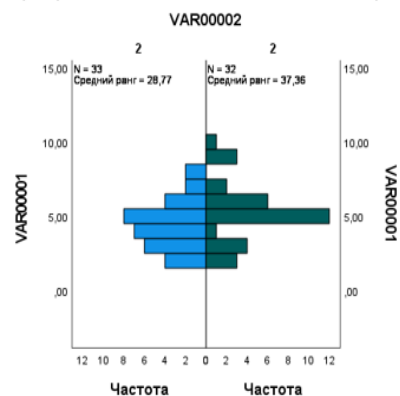
- a. Уровень значимости равен ,010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок

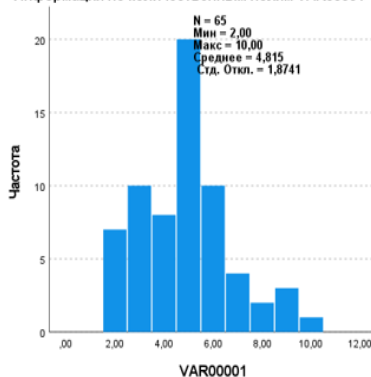
Сводка U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок

Всего	65
U Манна-Уитни	667,500
W Уилкоксона	1195,500
Статистика критерия	667,500
Стандартная ошибка	75,133
Стандартизованная статистика критерия	1,857
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,063

Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок



Информация по количественным полям VAR00001



	Нулевая гипотеза	Критерий	знач. ^{a,b}
1	Распределение VAR00001 является одинаковым для категорий VAR00002.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,559

Итоги по проверке гипотезы

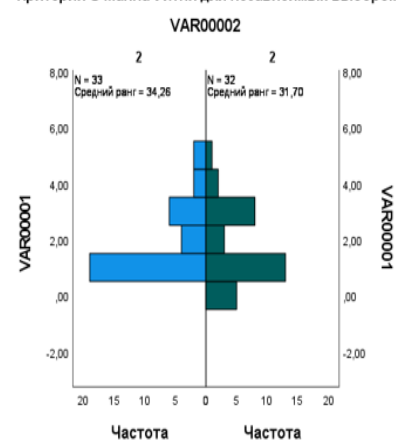
	Решение
1	Нулевая гипотеза принимается.

- a. Уровень значимости равен ,010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

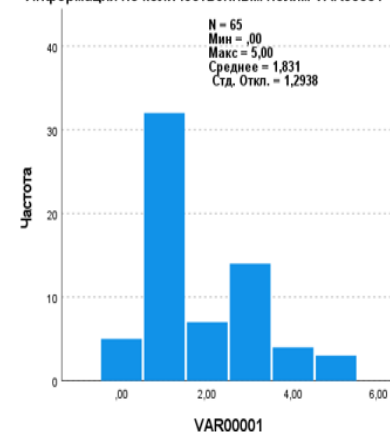
Сводка U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок

Всего	65
U Манна-Уитни	486,500
W Уилкоксона	1014,500
Статистика критерия	486,500
Стандартная ошибка	71,038
Стандартизованная статистика критерия	-,584
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,559

Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок



Информация по количественным полям VAR00001



ЭГ-1 и ЭГ-2 Практико-ориентированный критерий

ЭГ-1 и ЭГ-2 Рефлексивно-оценочный критерий

	Нулевая гипотеза	Критерий	знач. ^{a,b}
1	Распределение VAR00001 является одинаковым для категорий VAR00002.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,949

Итоги по проверке гипотезы

	Решение
1	Нулевая гипотеза принимается.

- a. Уровень значимости равен ,010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

Сводка U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок

Всего	64
U Манна-Уитни	516,500
W Уилкоксона	1044,500
Статистика критерия	516,500
Стандартная ошибка	70,997
Стандартизованная статистика критерия	,063
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,949

	Нулевая гипотеза	Критерий	знач. ^{a,b}
1	Распределение VAR00001 является одинаковым для категорий VAR00002.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,363

Итоги по проверке гипотезы

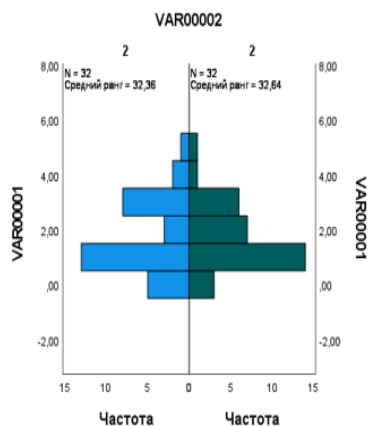
	Решение
1	Нулевая гипотеза принимается.

- a. Уровень значимости равен ,010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

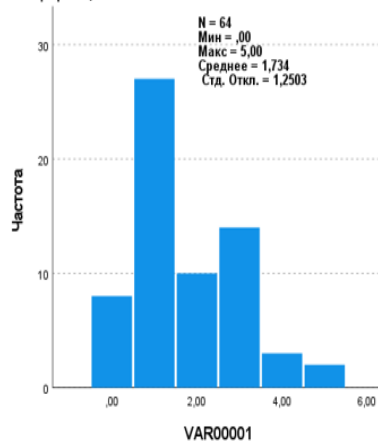
Сводка U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок

Всего	64
U Манна-Уитни	579,500
W Уилкоксона	1107,500
Статистика критерия	579,500
Стандартная ошибка	74,129
Стандартизованная статистика критерия	,911
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,363

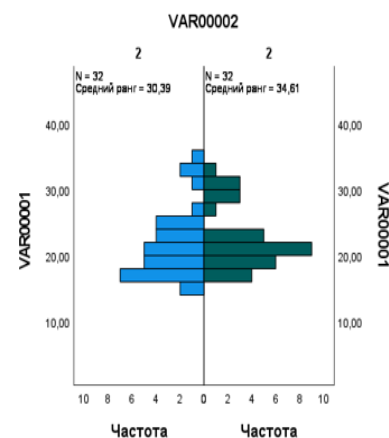
Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок



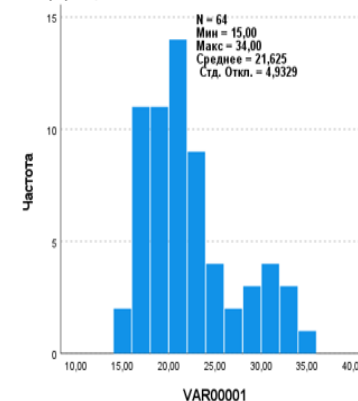
Информация по количественным полям VAR00001



Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок



Информация по количественным полям VAR00001



ЭГ-2 и КГ Знаниевый критерий

ЭГ-2 и КГ Эмоциональный критерий

	Нулевая гипотеза	Критерий	знач. ^{a,b}
1	Распределение VAR00001 является одинаковым для категорий VAR00002.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,217

Итоги по проверке гипотезы

	Решение
1	Нулевая гипотеза принимается.

- a. Уровень значимости равен ,010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

Сводка U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок

Всего	64
U Манна-Уитни	421,500
W Уилкоксона	949,500
Статистика критерия	421,500
Стандартная ошибка	73,290
Стандартизованная статистика критерия	-1,235
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,217

	Нулевая гипотеза	Критерий	знач. ^{a,b}
1	Распределение VAR00001 является одинаковым для категорий VAR00002.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,907

Итоги по проверке гипотезы

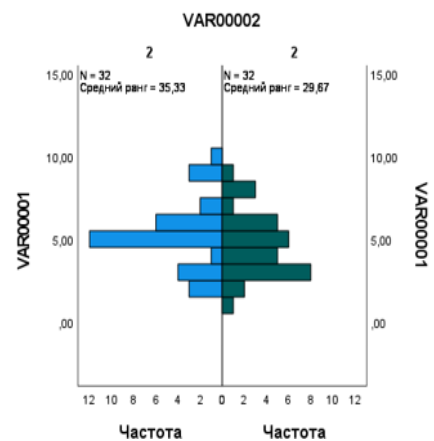
	Решение
1	Нулевая гипотеза принимается.

- a. Уровень значимости равен ,010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

Сводка U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок

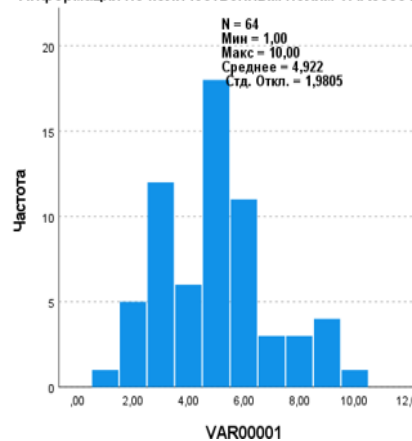
Всего	64
U Манна-Уитни	503,500
W Уилкоксона	1031,500
Статистика критерия	503,500
Стандартная ошибка	72,538
Стандартизованная статистика критерия	-,117
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,907

Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок

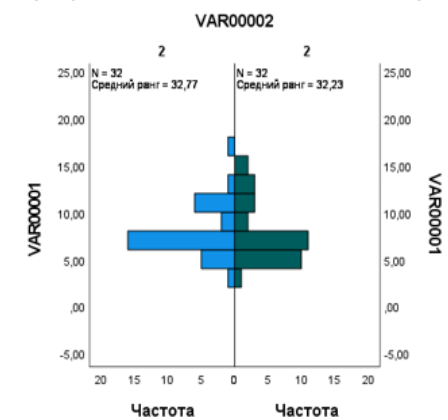


ЭГ-2 и КГ Практико-ориентированный критерий

Информация по количественным полям VAR00001

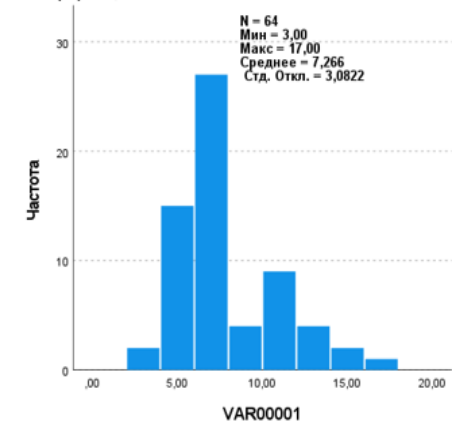


Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок



ЭГ-2 и КГ Рефлексивно-оценочный критерий

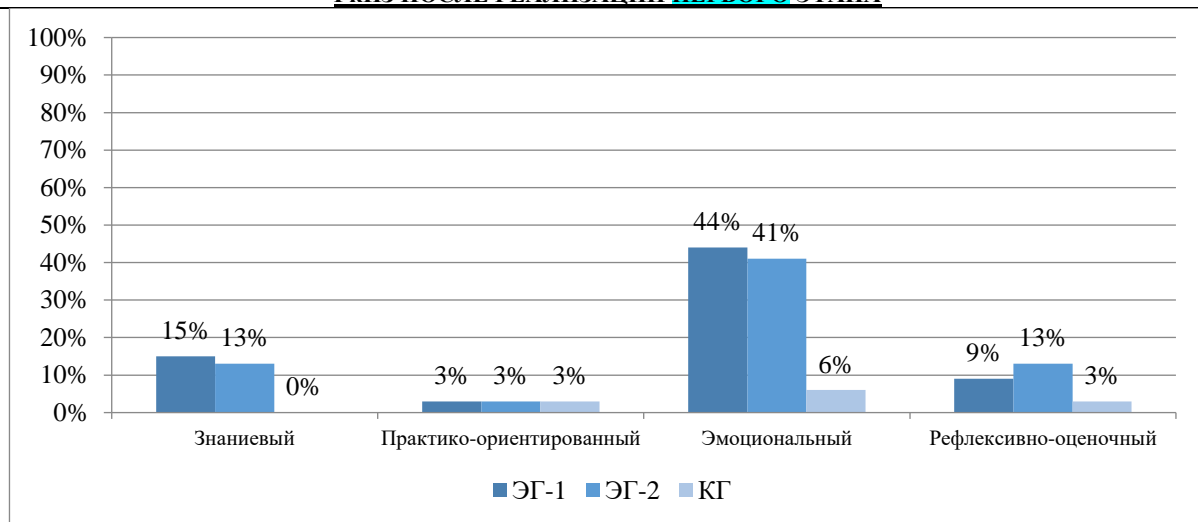
Информация по количественным полям VAR00001



Приложение Н
Промежуточная диагностика сформированности уровня готовности к педагогической заботе у будущих учителей

УРОВНИ Г_{КПЗ} ПОСЛЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕРВОГО (МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО) ЭТАПА								
№ п/п	Критерий	Группа	Перед реализацией этапа, в %			После реализации этапа, в %		
			В	С	Н	В	С	Н
1.	Знаниевый	ЭГ-1	6	24	70	9	32	59
		ЭГ-2	3	31	66	6	38	56
		КГ	3	22	75	3	22	75
2.	Практико-ориентированный	ЭГ-1	6	24	70	6	28	66
		ЭГ-2	13	21	66	13	25	62
		КГ	9	13	78	9	16	75
3.	Эмоциональный	ЭГ-1	12	15	73	24	33	42
		ЭГ-2	13	28	59	19	56	25
		КГ	13	22	66	9	28	63
4.	Рефлексивно-оценочный	ЭГ-1	6	21	73	9	24	66
		ЭГ-2	6	25	69	9	31	60
		КГ	13	28	59	13	24	63

КОЛ-ВО СТУДЕНТОВ, ПЕРЕШЕДШИХ НА БОЛЕЕ ВЫСОКИЙ УРОВЕНЬ Г_{КПЗ} ПОСЛЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕРВОГО ЭТАПА



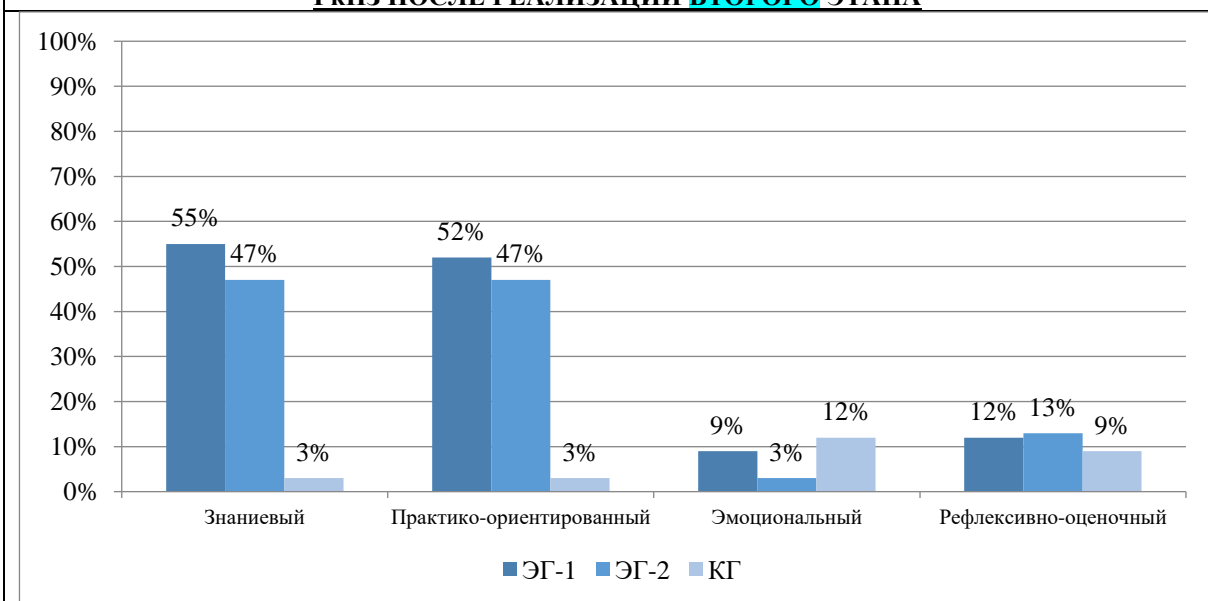
СТАТИСТИЧЕСКИ ЗНАЧИМЫЕ РАЗЛИЧИЯ ПОСЛЕ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕРВОГО ЭТАПА (U-КРИТЕРИЙ МАННА-УИТНИ, при p ≤ 0,01)

Группы	Показатели	Средние ранги		U-критерий Манна-Уитни	Uэмп
		Выборка 1	Выборка 2		
ЭГ-1, КГ	Знаниевый	33,36	31,68	551	0,788
	Практико-ориентированный	31,35	35,75	618,5	0,255
	Эмоциональный	39,98	25,83	297,5	0,002*
	Рефлексивно-оценочный	38,45	32,47	455	0,288
ЭГ-2, КГ	Знаниевый	33,48	32,5	512	0,833
	Практико-ориентированный	36,36	36,8	621	0,254
	Эмоциональный	38,27	26,71	293,5	0,002*
	Рефлексивно-оценочный	26,77	35,38	665,5	0,631
ЭГ-1, ЭГ-2	Знаниевый	32,26	29,6	480,5	0,562
	Практико-ориентированный	32,82	36,28	610	0,344
	Эмоциональный	30,11	31,28	552,5	0,724
	Рефлексивно-оценочный	34,76	29,81	595	0,276

УРОВНИ ГкПЗ ПОСЛЕ РЕАЛИЗАЦИИ **ВТОРОГО
(СОДЕРЖАТЕЛЬНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО) ЭТАПА**

№ п/п	Критерий	Группа	Перед реализацией этапа, в %			После реализации этапа, в %		
			В	С	Н	В	С	Н
1.	Знаниевый	ЭГ-1	9	32	59	33	48	28
		ЭГ-2	6	38	56	28	41	31
		КГ	3	22	75	3	25	72
2.	Практико-ориентированный	ЭГ-1	6	28	66	24	42	33
		ЭГ-2	13	25	62	31	38	31
		КГ	9	16	75	9	13	78
3.	Эмоциональный	ЭГ-1	24	33	42	28	24	48
		ЭГ-2	19	56	25	22	53	25
		КГ	9	28	63	13	31	56
4.	Рефлексивно-оценочный	ЭГ-1	9	24	66	13	33	54
		ЭГ-2	9	31	60	9	44	47
		КГ	13	24	63	16	28	56

**КОЛ-ВО СТУДЕНТОВ, ПЕРЕШЕДШИХ НА БОЛЕЕ ВЫСОКИЙ УРОВЕНЬ
ГкПЗ ПОСЛЕ РЕАЛИЗАЦИИ **ВТОРОГО** ЭТАПА**

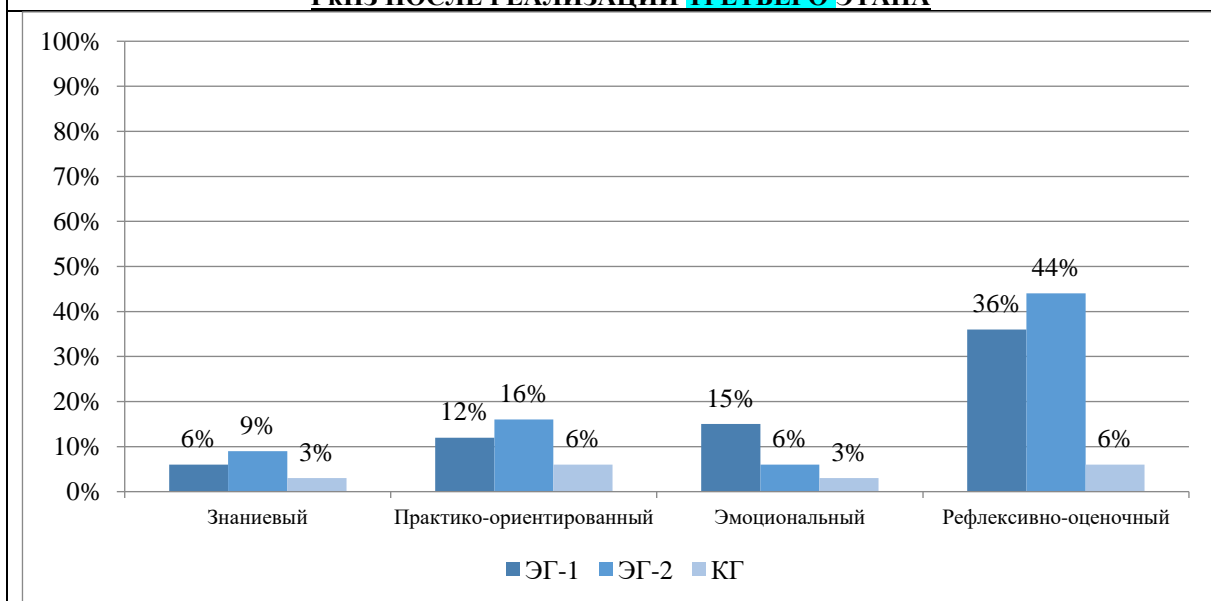


СТАТИСТИЧЕСКИ ЗНАЧИМЫЕ РАЗЛИЧИЯ ПОСЛЕ РЕАЛИЗАЦИИ **ВТОРОГО ЭТАПА
(U-КРИТЕРИЙ МАННА-УИТНИ), при $p < 0,01$**

Группы	Показатели	Средние ранги		U-критерий Манна-Уитни	Uэмп
		Выборка 1	Выборка 2		
ЭГ-1, КГ	Знаниевый	41,22	20,96	206,5	0,000*
	Практико-ориентированный	44,72	26,06	276	0,001*
	Эмоциональный	39,98	25,83	297,5	0,002*
	Рефлексивно-оценочный	34,74	28,82	593	0,278
ЭГ-2, КГ	Знаниевый	40,33	25,44	286	0,001*
	Практико-ориентированный	38,96	24,81	299,5	0,002*
	Эмоциональный	38,27	26,71	293,5	0,002*
	Рефлексивно-оценочный	26,77	35,38	665,5	0,631
ЭГ-1, ЭГ-2	Знаниевый	32,26	32,64	516,5	0,949
	Практико-ориентированный	33,39	34,61	579,5	0,363
	Эмоциональный	32,77	32,23	503,5	0,907
	Рефлексивно-оценочный	35,33	29,67	421,5	0,217

УРОВНИ ГрПЗ ПОСЛЕ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕТЬЕГО (РЕФЛЕКСИВНО-ОЦЕНОЧНОГО) ЭТАПА								
№ п/п	Критерий	Группа	Перед реализацией этапа, в %			После реализации этапа, в %		
			В	С	Н	В	С	Н
1.	Знаниевый	ЭГ-1	33	48	28	36	42	22
		ЭГ-2	28	41	31	31	44	25
		КГ	3	25	72	3	28	69
2.	Практико-ориентированный	ЭГ-1	24	42	33	28	48	24
		ЭГ-2	31	38	31	38	41	21
		КГ	9	13	78	9	19	72
3.	Эмоциональный	ЭГ-1	28	24	48	28	39	33
		ЭГ-2	22	53	25	22	59	19
		КГ	13	31	56	16	31	53
4.	Рефлексивно-оценочный	ЭГ-1	13	33	54	27	40	33
		ЭГ-2	9	44	47	28	50	22
		КГ	16	28	56	16	34	50

КОЛ-ВО СТУДЕНТОВ, ПЕРЕШЕДШИХ НА БОЛЕЕ ВЫСОКИЙ УРОВЕНЬ ГрПЗ ПОСЛЕ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕТЬЕГО ЭТАПА



СТАТИСТИЧЕСКИ ЗНАЧИМЫЕ РАЗЛИЧИЯ ПОСЛЕ РЕАЛИЗАЦИИ ТРЕТЬЕГО ЭТАПА (U-КРИТЕРИЙ МАННА-УИТНИ), при $p < 0,01$

Группы	Показатели	Средние ранги		U-критерий Манна-Уитни	Uэмп
		Выборка 1	Выборка 2		
ЭГ-1, КГ	Знаниевый	43,73	21,94	174,00	0,000*
	Практико-ориентированный	39,85	25,94	302,00	0,001*
	Эмоциональный	40,09	25,69	294,00	0,001*
	Рефлексивно-оценочный	39,05	26,77	328,00	0,006*
ЭГ-2, КГ	Знаниевый	39,20	25,80	297,50	0,002*
	Практико-ориентированный	41,09	23,91	237,00	0,000*
	Эмоциональный	39,27	25,73	295,50	0,004*
	Рефлексивно-оценочный	39,05	25,95	302,00	0,005*
ЭГ-1, ЭГ-2	Знаниевый	35,45	30,47	447,00	0,281
	Практико-ориентированный	32,36	33,66	549,00	0,780
	Эмоциональный	33,48	32,50	512,00	0,833
	Рефлексивно-оценочный	30,35	35,73	615,50	0,248

Приложение О

Результаты математической обработки данных по U-критерию Манна-Уитни на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы

Итоги по проверке гипотезы			
	Нулевая гипотеза	Критерий	знач. ^{a,b}
1	Распределение VAR00002 является одинаковым для категорий VAR00003.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000

Итоги по проверке гипотезы	
	Решение
1	Нулевая гипотеза отклоняется.

a. Уровень значимости равен ,010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

Сводка U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок	
Всего	65
U Манна-Уитни	207,500
W Уилкоксона	735,500
Статистика критерия	207,500
Стандартная ошибка	75,124
Стандартизованная статистика критерия	-4,266
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,000

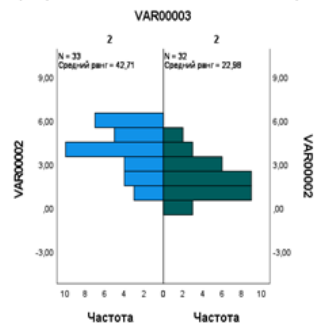
Итоги по проверке гипотезы			
	Нулевая гипотеза	Критерий	знач. ^{a,b}
1	Распределение VAR00002 является одинаковым для категорий VAR00003.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,001

Итоги по проверке гипотезы	
	Решение
1	Нулевая гипотеза отклоняется.

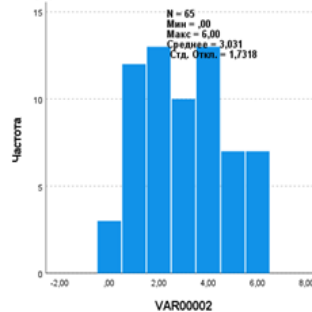
a. Уровень значимости равен ,010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

Сводка U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок	
Всего	65
U Манна-Уитни	274,000
W Уилкоксона	802,000
Статистика критерия	274,000
Стандартная ошибка	75,998
Стандартизованная статистика критерия	-3,342
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,001

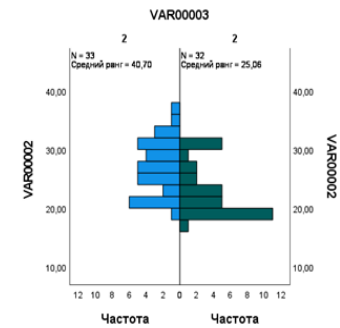
Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок



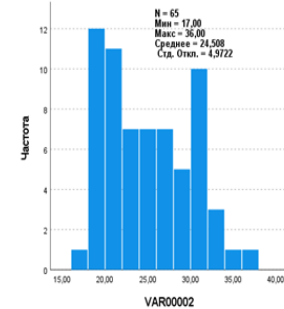
Информация по количественным полям VAR00002



Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок



Информация по количественным полям VAR00002



ЭГ-1 и КГ Знаниевый критерий

ЭГ-1 и КГ Эмоциональный критерий

Итоги по проверке гипотезы			
	Нулевая гипотеза	Критерий	знач. ^{a,b}
1	Распределение VAR00002 является одинаковым для категорий VAR00003.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,001

Итоги по проверке гипотезы			
	Нулевая гипотеза	Критерий	знач. ^{a,b}
1	Распределение VAR00002 является одинаковым для категорий VAR00003.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,006

Итоги по проверке гипотезы	
	Решение
1	Нулевая гипотеза отклоняется.

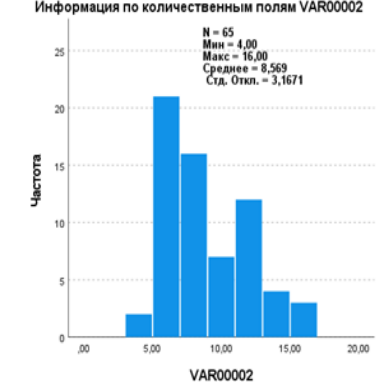
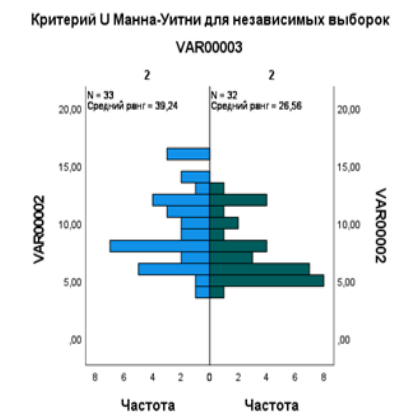
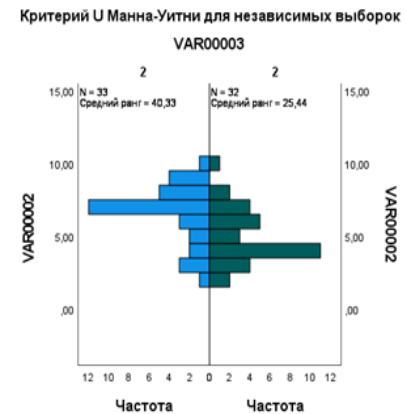
Итоги по проверке гипотезы	
	Решение
1	Нулевая гипотеза отклоняется.

a. Уровень значимости равен ,010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

a. Уровень значимости равен ,010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

Сводка U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок	
Всего	65
U Манна-Уитни	286,000
W Уилкоксона	814,000
Статистика критерия	286,000
Стандартная ошибка	75,367
Стандартизованная статистика критерия	-3,211
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,001

Сводка U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок	
Всего	65
U Манна-Уитни	322,000
W Уилкоксона	850,000
Статистика критерия	322,000
Стандартная ошибка	75,574
Стандартизованная статистика критерия	-2,726
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,006



ЭГ-1 и КГ Практико-ориентированный критерий

ЭГ-1 и КГ Рефлексивно-оценочный критерий

	Нулевая гипотеза	Критерий	знач. ^{a,b}
1	Распределение VAR00001 является одинаковым для категорий VAR00002.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,281

Итоги по проверке гипотезы

	Решение
1	Нулевая гипотеза принимается.

- a. Уровень значимости равен ,010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

Сводка U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок

Всего	65
U Манна-Уитни	447,000
W Уилкоксона	975,000
Статистика критерия	447,000
Стандартная ошибка	75,093
Стандартизованная статистика критерия	-1,079
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,281

	Нулевая гипотеза	Критерий	знач. ^{a,b}
1	Распределение VAR00001 является одинаковым для категорий VAR00002.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,833

Итоги по проверке гипотезы

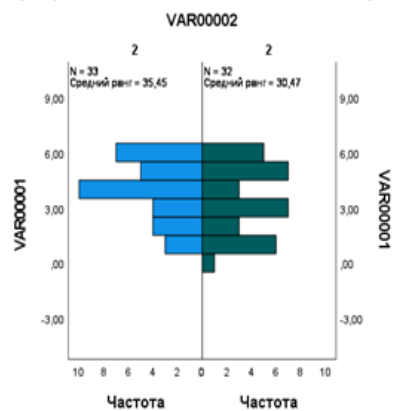
	Решение
1	Нулевая гипотеза принимается.

- a. Уровень значимости равен ,010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

Сводка U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок

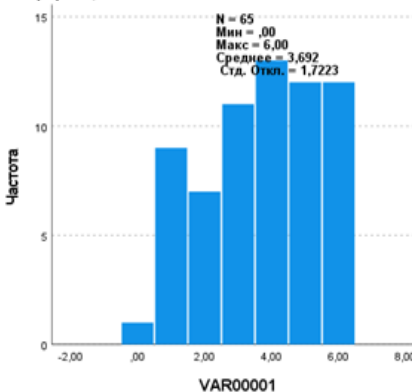
Всего	65
U Манна-Уитни	512,000
W Уилкоксона	1040,000
Статистика критерия	512,000
Стандартная ошибка	76,008
Стандартизованная статистика критерия	-,211
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,833

Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок

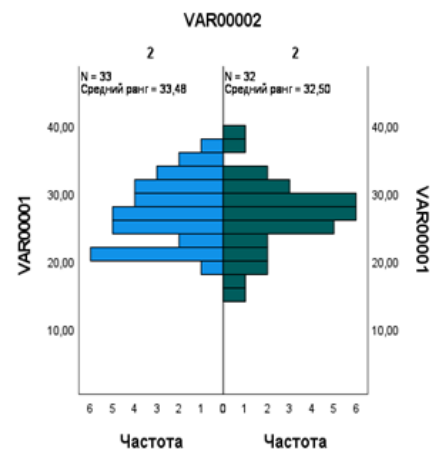


ЭГ-1 и ЭГ-2 Знаниевый критерий

Информация по количественным полям VAR00001

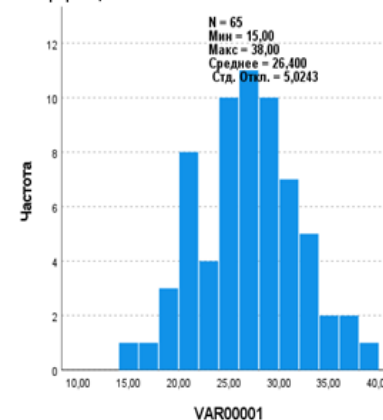


Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок



ЭГ-1 и ЭГ-2 Эмоциональный критерий

Информация по количественным полям VAR00001



	Нулевая гипотеза	Критерий	знач. ^{a,b}
1	Распределение VAR00001 является одинаковым для категорий VAR00002.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,780

Итоги по проверке гипотезы

	Решение
1	Нулевая гипотеза принимается.

- a. Уровень значимости равен ,010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

Сводка U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок

Всего	65
U Манна-Уитни	549,000
W Уилкоксона	1077,000
Статистика критерия	549,000
Стандартная ошибка	75,311
Стандартизованная статистика критерия	,279
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,780

	Нулевая гипотеза	Критерий	знач. ^{a,b}
1	Распределение VAR00001 является одинаковым для категорий VAR00002.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,248

Итоги по проверке гипотезы

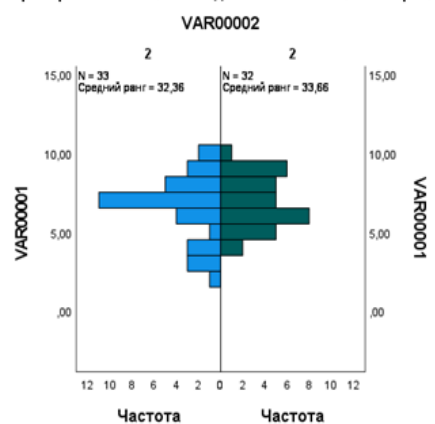
	Решение
1	Нулевая гипотеза принимается.

- a. Уровень значимости равен ,010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

Сводка U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок

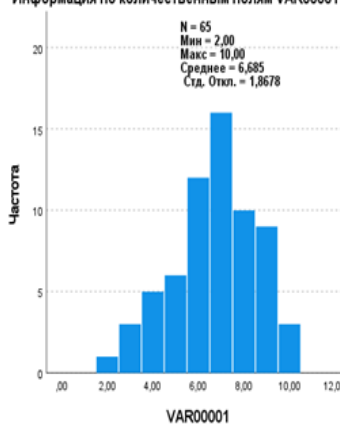
Всего	65
U Манна-Уитни	615,500
W Уилкоксона	1143,500
Статистика критерия	615,500
Стандартная ошибка	75,779
Стандартизованная статистика критерия	1,155
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,248

Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок

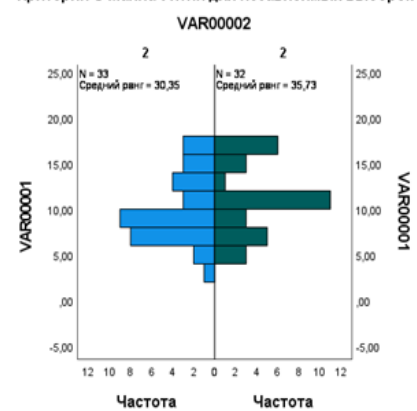


ЭГ-1 и ЭГ-2 Практико-ориентированный критерий

Информация по количественным полям VAR00001

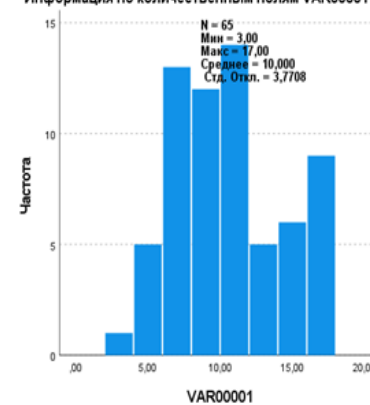


Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок



ЭГ-1 и ЭГ-2 Рефлексивно-оценочный критерий

Информация по количественным полям VAR00001



*

Итоги по проверке гипотезы			
	Нулевая гипотеза	Критерий	знач. ^{a,b}
1	Распределение VAR00002 является одинаковым для категорий VAR00003.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,002

Итоги по проверке гипотезы	
	Решение
1	Нулевая гипотеза отклоняется.

- a. Уровень значимости равен ,010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

Сводка U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок	
Всего	65
U Манна-Уитни	297,500
W Уилкоксона	825,500
Статистика критерия	297,500
Стандартная ошибка	75,040
Стандартизованная статистика критерия	-3,072
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,002

*

	Нулевая гипотеза	Критерий	знач. ^{a,b}
1	Распределение VAR00001 является одинаковым для категорий VAR00002.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,004

Итоги по проверке гипотезы

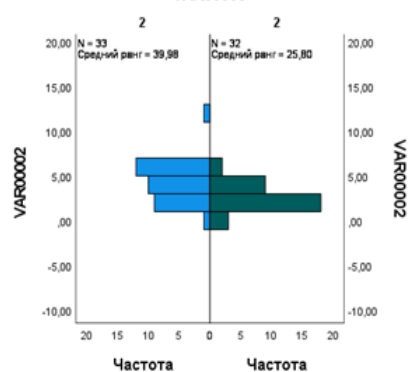
Решение	
1	Нулевая гипотеза отклоняется.

- a. Уровень значимости равен ,010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

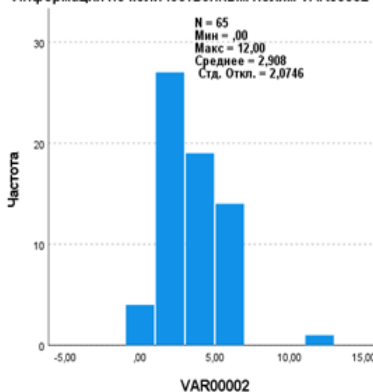
Сводка U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок

Всего	64
U Манна-Уитни	295,500
W Уилкоксона	823,500
Статистика критерия	295,500
Стандартная ошибка	74,280
Стандартизованная статистика критерия	-2,915
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,004

Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок VAR00003

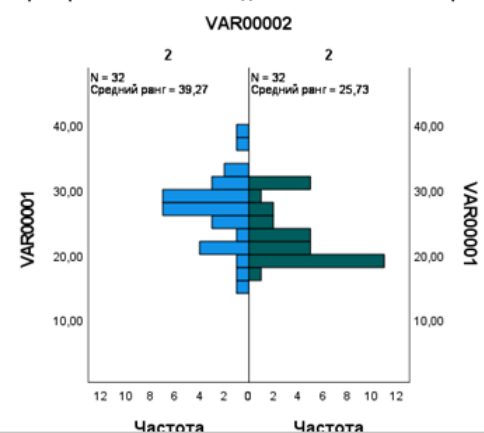


Информация по количественным полям VAR00002



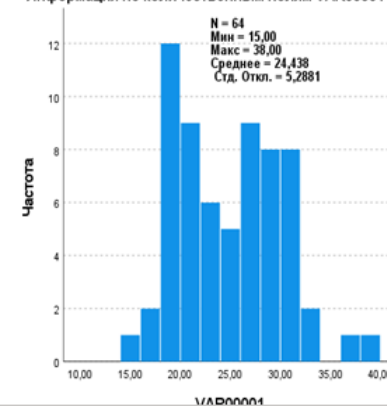
ЭГ-2 и КГ Знаниевый критерий

Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок VAR00002



ЭГ-2 и КГ Эмоциональный критерий

Информация по количественным полям VAR00001



Итоги по проверке гипотезы			
	Нулевая гипотеза	Критерий	знач. ^{a,b}
1	Распределение VAR00002 является одинаковым для категорий VAR00003.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,000

Итоги по проверке гипотезы	
	Решение
1	Нулевая гипотеза отклоняется.

- a. Уровень значимости равен ,010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

Сводка U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок	
Всего	64
U Манна-Уитни	222,500
W Уилкоксона	718,500
Статистика критерия	222,500
Стандартная ошибка	73,799
Стандартизованная статистика критерия	-3,916
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,000

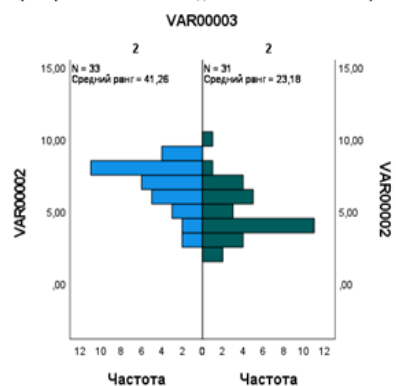
	Нулевая гипотеза	Критерий	знач. ^{a,b}
1	Распределение VAR00001 является одинаковым для категорий VAR00002.	Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок	,005

Итоги по проверке гипотезы	
	Решение
1	Нулевая гипотеза отклоняется.

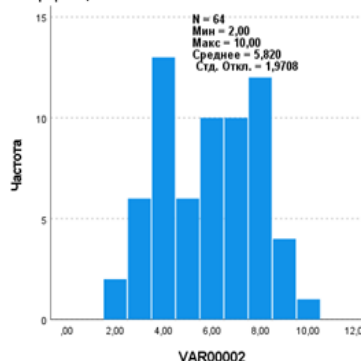
- a. Уровень значимости равен ,010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

Сводка U-критерия Манна-Уитни для независимых выборок	
Всего	64
U Манна-Уитни	302,500
W Уилкоксона	830,500
Статистика критерия	302,500
Стандартная ошибка	73,903
Стандартизованная статистика критерия	-2,835
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,005

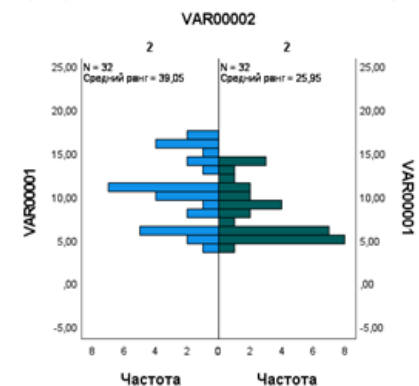
Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок



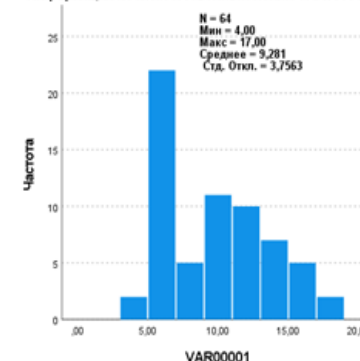
Информация по количественным полям VAR00002



Критерий U Манна-Уитни для независимых выборок



Информация по количественным полям VAR00001



ЭГ-2 и КГ Практико-ориентированный критерий

ЭГ-2 и КГ Рефлексивно-оценочный критерий

Приложение II

Результаты математической обработки данных по Т-критерию Вилкоксона

ЭГ-1

Нулевая гипотеза			Критерий	знач. a,b	Нулевая гипотеза			Критерий	знач. a,b	Нулевая гипотеза			Критерий	знач. a,b
1	Медиана разностей между VAR00001 и VAR00003 равна нулю.		Критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок	,000	1	Медиана разностей между VAR00001 и VAR00003 равна нулю.		Критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок	,000	1	Медиана разностей между VAR00001 и VAR00003 равна нулю.		Критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок	,000

Итоги по проверке гипотезы

Решение	
1	Нулевая гипотеза отклоняется.

- a. Уровень значимости равен ,010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

Сводка критерия знаковых рангов Вилкоксона для связанных выборок

Всего	33
Статистика критерия	459,500
Стандартная ошибка	48,008
Стандартизованная статистика критерия	4,728
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,000



Знаниевый критерий

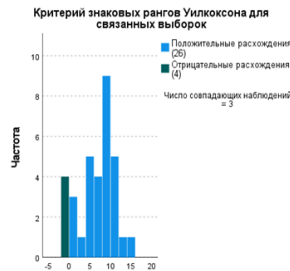
Итоги по проверке гипотезы

Решение	
1	Нулевая гипотеза отклоняется.

- a. Уровень значимости равен ,010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

Сводка критерия знаковых рангов Вилкоксона для связанных выборок

Всего	33
Статистика критерия	455,000
Стандартная ошибка	48,552
Стандартизованная статистика критерия	4,583
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,000



Эмоциональный критерий

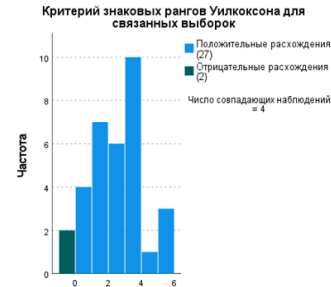
Итоги по проверке гипотезы

Решение	
1	Нулевая гипотеза отклоняется.

- a. Уровень значимости равен ,010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

Сводка критерия знаковых рангов Вилкоксона для связанных выборок

Всего	33
Статистика критерия	428,000
Стандартная ошибка	46,058
Стандартизованная статистика критерия	4,570
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,000



Практико-ориентированный критерий

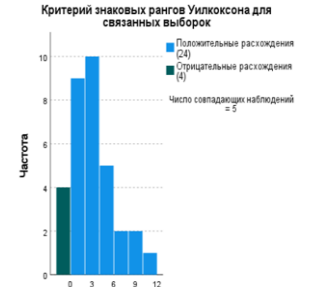
Итоги по проверке гипотезы

Решение	
1	Нулевая гипотеза отклоняется.

- a. Уровень значимости равен ,010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

Сводка критерия знаковых рангов Вилкоксона для связанных выборок

Всего	33
Статистика критерия	382,000
Стандартная ошибка	43,645
Стандартизованная статистика критерия	4,101
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,000



Рефлексивно-оценочный критерий

ЭГ-2

1			1			1			1		
Нулевая гипотеза	Критерий	знач. ^{a,b}	Нулевая гипотеза	Критерий	знач. ^{a,b}	Нулевая гипотеза	Критерий	знач. ^{a,b}	Нулевая гипотеза	Критерий	знач. ^{a,b}
Медиана разностей между VAR00001 и VAR00003 равна нулю.	Критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок	.000	Медиана разностей между VAR00001 и VAR00003 равна нулю.	Критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок	.000	Медиана разностей между VAR00001 и VAR00003 равна нулю.	Критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок	.002	Медиана разностей между VAR00001 и VAR00003 равна нулю.	Критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок	.002

Итоги по проверке гипотезы

Решение
1 Нулевая гипотеза отклоняется.

- a. Уровень значимости равен .010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

Итоги по проверке гипотезы

Решение
1 Нулевая гипотеза отклоняется.

- a. Уровень значимости равен .010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

Итоги по проверке гипотезы

Решение
1 Нулевая гипотеза отклоняется.

- a. Уровень значимости равен .010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

Итоги по проверке гипотезы

Решение
1 Нулевая гипотеза отклоняется.

- a. Уровень значимости равен .010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

Сводка критерия знаковых рангов Вилкоксона для связанных выборок

Всего	32
Статистика критерия	342,000
Стандартная ошибка	39,034
Стандартизованная статистика критерия	4,266
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	.000

Сводка критерия знаковых рангов Вилкоксона для связанных выборок

Всего	32
Статистика критерия	453,000
Стандартная ошибка	50,933
Стандартизованная статистика критерия	4,025
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	.000

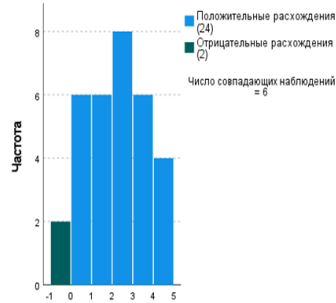
Сводка критерия знаковых рангов Вилкоксона для связанных выборок

Всего	32
Статистика критерия	318,500
Стандартная ошибка	41,267
Стандартизованная статистика критерия	3,138
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	.002

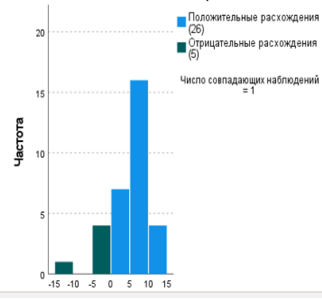
Сводка критерия знаковых рангов Вилкоксона для связанных выборок

Всего	32
Статистика критерия	297,000
Стандартная ошибка	39,107
Стандартизованная статистика критерия	3,102
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	.002

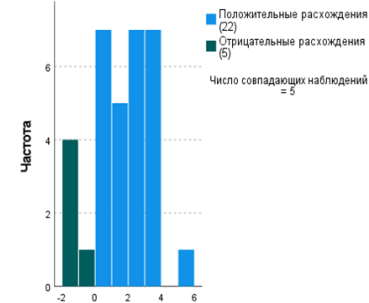
Критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок



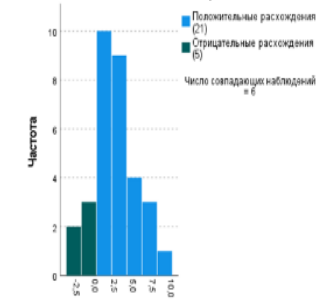
Критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок



Критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок



Критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок



Знаниевый критерий

Эмоциональный критерий

Практико-ориентированный критерий

Рефлексивно-оценочный критерий

КГ

Нулевая гипотеза			Критерий			знач. ^{a,b}									
1	Медиана разностей между VAR00001 и VAR00003 равна нулю.	Критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок	0,14	1	Медиана разностей между VAR00001 и VAR00003 равна нулю.	Критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок	0,28	1	Медиана разностей между VAR00001 и VAR00003 равна нулю.	Критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок	0,37	1	Медиана разностей между VAR00001 и VAR00003 равна нулю.	Критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок	0,15

Итоги по проверке гипотезы

Решение	
1	Нулевая гипотеза принимается.

- a. Уровень значимости равен ,010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

Сводка критерия знаковых рангов Вилкоксона для связанных выборок

Всего	32
Статистика критерия	100,500
Стандартная ошибка	16,545
Стандартизованная статистика критерия	2,448
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,014

Итоги по проверке гипотезы

Решение	
1	Нулевая гипотеза принимается.

- a. Уровень значимости равен ,010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

Сводка критерия знаковых рангов Вилкоксона для связанных выборок

Всего	32
Статистика критерия	240,500
Стандартная ошибка	35,437
Стандартизованная статистика критерия	2,201
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,028

Итоги по проверке гипотезы

Решение	
1	Нулевая гипотеза принимается.

- a. Уровень значимости равен ,010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

Сводка критерия знаковых рангов Вилкоксона для связанных выборок

Всего	32
Статистика критерия	237,500
Стандартная ошибка	35,969
Стандартизованная статистика критерия	2,085
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,037

Итоги по проверке гипотезы

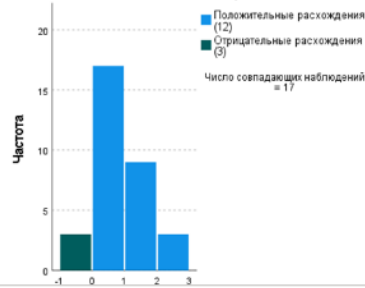
Решение	
1	Нулевая гипотеза принимается.

- a. Уровень значимости равен ,010.
b. Выводится асимптотическая значимость.

Сводка критерия знаковых рангов Вилкоксона для связанных выборок

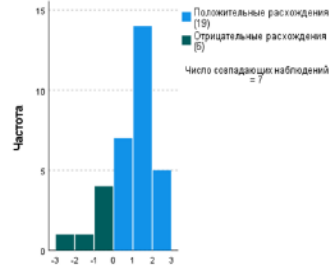
Всего	32
Статистика критерия	232,000
Стандартная ошибка	33,725
Стандартизованная статистика критерия	2,431
Асимптотическая значимость (2-сторонний критерий)	,015

Критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок



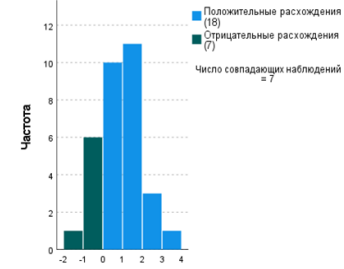
Знаниевый критерий

Критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок



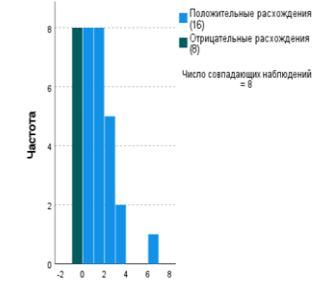
Эмоциональный критерий

Критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок



Практико-ориентированный критерий

Критерий знаковых рангов Уилкоксона для связанных выборок



Рефлексивно-оценочный критерий

Приложение Р
Справка о внедрении результатов кандидатского
диссертационного исследования

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
АМУРСКОЙ ОБЛАСТИ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«АМУРСКИЙ ОБЛАСТНОЙ
ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ»
(ГАУ ДПО «АМИРО»)

Северная ул., 107, г. Благовещенск, 675005
тел./факс (4162) 226-262, тел. (4162) 226-260
<http://amir-iro.ru>, e-mail: amirpprk@yandex.ru
ИНН/КПП 2801033178/280101001
ОГРН 1052800036706 ОКПО 41707668

№ _____
на № _____ от _____

СПРАВКА
о внедрении результатов кандидатского диссертационного исследования
Володина Владимира Владимировича на тему
«Формирование готовности к
педагогической заботе у будущих учителей в вузе»

Настоящей справкой подтверждается, что результаты диссертационного исследования Володина Владимира Владимировича, старшего преподавателя кафедры педагогики и методики начального образования ФГБОУ ВО «БГПУ» на тему «Формирование готовности к педагогической заботе у будущих учителей в вузе» были внедрены в образовательный процесс Государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования «Амурский областной институт развития образования» в 2022-2023 г.г.

Научно-методическое обеспечение, разработанное В.В. Володиным было внедрено в образовательный процесс при прохождении учителями начальных классов курсов повышения квалификации по программам «Образовательные технологии деятельностного типа как средство эффективной реализации требований ФГОС НОО» (в объеме 72 часов) и «Организация образовательного процесса в начальной школе в условиях реализации ФГОС НОО» (в объеме 72 часов).

Работа осуществлялась по следующим направлениям: развитие профессионально значимых личностных качеств учителей; формирование у них профессиональной мотивации, включающей в себя положительное отношение к осуществлению педагогической заботы и педагогической деятельности в целом; расширение и углубление представлений учителей о сущности педагогической заботы, её значимости для субъектов образовательного процесса.

Ректор



Ю.В. Борзунова