

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВОЗМОЖНОСТЕЙ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ КОГНИТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	
1.1 Структурно-содержательный анализ проблемы развития самосознания будущих педагогов.....	17
1.2. Общая характеристика когнитивных технологий в профессиональной подготовке будущих педагогов.....	29
1.3 Возможности применения когнитивных технологий для развития самосознания будущих педагогов.....	43
ГЛАВА 2 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	
2.1 Диагностика уровня развития самосознания у будущих педагогов.....	59
2.2 Формирование самосознания у будущих педагогов посредством когнитивных технологий.....	77
2.3 Анализ и обобщение результатов контрольного этапа эксперимента по развитию самосознания будущих педагогов.....	97
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	112
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ.....	116
ПРИЛОЖЕНИЕ.....	128

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Современное общество предъявляет к участникам образовательного процесса новые требования, одно из ключевых – соответствовать динамике времени, что обусловлено сменой образовательной парадигмы. Анализ научных источников показывает, что часть преподавателей высшей школы до сих пор не адаптировалась к обновленной системе образования, что снижает их профессиональную результативность. Под успешностью педагогической деятельностью мы понимаем подготовку выпускников, способных конкурировать на рынке труда, что, в свою очередь, предполагает и конкурентоспособность самого педагога. В этой связи акцент смещается на понимание роли педагога высшей школы: он уже не просто передаёт знание, а организует учебный процесс таким образом, чтобы студент мог быстро ориентироваться в профессиональных ситуациях, применять приобретённые знания и навыки на практике. Ещё Пифагор подчёркивал, что задача педагога заключается не в передаче знаний, а в пробуждении стремления к саморазвитию и самообразованию [39].

В условиях новых требований к профессионализации преподавателей возрастает необходимость формирования обновленного профессионального самосознания, выступающего одним из ключевых регуляторов поведения и деятельности специалиста.

По мнению В. С. Мухиной, самосознание как основа профессионального самосознания представляет собой совокупность ценностных ориентаций, образующих систему личностных смыслов, определяющих индивидуальное бытие человека, эта система структурируется в целостное образование, развивающееся по определённым закономерностям [66].

Г. И. Симонова отмечает, что самосознание является системообразующим и регулирующим фактором профессионального

становления личности. Оно рассматривается как результат процессов самопознания и самоотношения, как устойчивый комплекс представлений человека о себе, своих возможностях и способностях [92].

Развитие профессионального самосознания сопровождается осознанием личностью качеств, необходимых в избранной профессиональной сфере, и формированием образа себя как специалиста. В условиях современной системы профессиональной подготовки будущих педагогов требования к уровню их личностной зрелости, способности к самопознанию, саморегуляции и профессиональной рефлексии значительно возрастают. Формирование самосознания становится ключевым условием успешного профессионального становления, поскольку именно развитое самосознание позволяет будущему учителю осознавать собственные ценности, мотивы, профессиональные намерения и способы взаимодействия с учащимися. Вместе с тем исследования показывают, что многие студенты педагогических специальностей характеризуются недостаточным уровнем рефлексивности, испытывают трудности в осмыслении собственного опыта и профессиональных ролей, что актуализирует необходимость целенаправленной работы по развитию их профессионального самосознания.

Современное общество развивается под влиянием ключевых технологий, объединенных в аббревиатуру **БНИК** — биотехнологии, нанотехнологии, информационные и когнитивные технологии. Иногда к ней добавляют букву **С**, обозначающую социальные технологии, однако их вклад пока выражен менее ярко. В научных публикациях и СМИ основное внимание уделяется первым трём направлениям, тогда как когнитивные технологии получают меньше освещения, несмотря на их высокий потенциал преобразования человеческого мышления и деятельности.

Такой подход к пониманию перспектив развития технологий совпадает с идеей **NBIC-конвергенции** — синергии нано-, био-, инфо- и когнитивных технологий, описанной в научной литературе.

Когнитивные технологии, в отличие от информационных или нанотехнологий, включают в себя средства моделирования умственных процессов, анализа сознания и рефлексии — что делает их особенно важными в контексте педагогического образования и развития самосознания [52].

Когнитивные технологии, в отличие от информационных или нанотехнологий, включают средства моделирования умственных процессов, анализа сознания и развития рефлексии, что делает их особенно значимыми в контексте педагогического образования. В условиях цифровизации и обновления педагогических практик возрастает потребность в инструментах, направленных на развитие самосознания будущих педагогов. Когнитивные технологии обеспечивают осмысление, переработку и структурирование знаний, развитие критического и рефлексивного мышления, позволяют обучающимся анализировать собственные действия, выявлять внутренние противоречия и выстраивать индивидуальные траектории профессионального роста.

Когнитивная наука изучает процессы познания — восприятие, мышление, внимание, — а на основе её открытий создаются когнитивные технологии, учитывающие состояние человека, особенности внимания и даже параметры работы мозга. Среди современных педагогических технологий когнитивные технологии занимают особое место, поскольку активизируют ключевые познавательные процессы — внимание, память, мышление, воображение — и обеспечивают более глубокое усвоение учебного материала. Их применение делает обучение более индивидуализированным, соответствующим особенностям мышления каждого студента. Любое обучение предполагает использование когнитивных технологий как последовательных образовательных действий, совершаемых педагогом и обучающимся, поскольку «обучение — это искусственно организованная познавательная деятельность, направленная

на ускорение психического развития и овладение закономерностями окружающего мира».

Процесс обучения включает множество психических функций — память, внимание, волю, — и основывается на восприятии и осмыслении информации. При этом значительная часть обучения происходит бессознательно, что затрудняет понимание студентом механизмов собственной учебной деятельности. Для объяснения её особенностей разработаны различные когнитивные технологии, базирующиеся на двух подходах: понимании обучения как мыслительного процесса и как формирования поведения. Движущими силами познавательной активности выступают воля, настойчивость, сосредоточенность, самообладание, а также нравственно-волевые качества — чувство долга, ответственности; они же могут становиться мотивами учения. Эмоции также играют важную роль, поскольку мотивированное действие является одновременно и функцией, и эмоциональным процессом.

Использование когнитивных технологий предоставляет студентам разнообразные инструменты для понимания собственных физиологических и психологических возможностей, а также универсальные методы, способствующие достижению профессиональных и личных целей. Когнитивной деятельностью считается деятельность, опирающаяся на когнитивные способности учащегося — логические и образные, смысловые и научные, способности задавать вопросы, прогнозировать, формулировать гипотезы, делать выводы. Главным принципом развития познавательных способностей является первичность самостоятельного познания учеником реальности, а не усвоение готовых знаний. Это приводит к созданию индивидуальных образовательных продуктов — уникальных знаний об объекте и способов их получения.

Применение когнитивных технологий в образовательном процессе призвано углубить понимание студентами собственного «Я», развить критическое мышление и способность к саморефлексии, что особенно

важно для будущих педагогов. Среди преимуществ использования когнитивных технологий — развитие критического мышления, повышение способности к самостоятельному обучению, усиление самосознания через связь теории и практики, а также развитие коммуникативных и командных навыков.

Использование когнитивных технологий в образовательном процессе призвано углубить и расширить понимание собственного «Я», способствовать развитию критического мышления и саморефлексии у будущих педагогов. Среди ключевых преимуществ применения когнитивных технологий можно выделить:

- развитие критического мышления и умения анализировать информацию, полученную из различных источников;
- повышение способности к самостоятельному обучению, что особенно важно для будущих педагогов в современных условиях;
- усиление самосознания студентов благодаря взаимосвязи теоретических знаний и практического опыта;
- формирование умений работать в команде, а также развитие навыков эффективного общения и взаимодействия.

Можно выделить ряд конкретных разработок, в том числе современные модели, основанные на древних идеях. Несмотря на то, что большинство авторов напрямую не ссылаются на исследования в области когнитивных наук, однако по решениям, предлагаемым для организации учебного процесса, видно, что они относятся к когнитивному обучению:

1. Образовательная технология на основе квантовых учебных текстов и заданий в тестовой форме (В. С. Аванесов) [1].
2. Методы сгущения учебной информации (А. А. Остапенко) [32].
3. Логико-смысловые модели, дидактические многомерные инструменты (В.Э. Штейн-берг) [110].

4. Образовательная технология на основе фреймового представления знаний (Р. В. Гурина, Е. Е. Соколова) [33].

5. Представление информации на основе педагогически структурно-логических схем (многие люди работают над практической реализацией этой идеи, которая пользуется большой популярностью; авторский метод, по-видимому, является Д. Осубель [9], предложивший в 1960 г. использовать для отображения учебной информации измерения семантических сетей).

6. Моделирование дидактических объектов на основе когнитивной визуализации (Н. Н. Манько) [61].

7. Природосообразная технология обучения чтению (А. М. Кушнир) [53].

8. ТРИЗ-педагогика (А. А. Гин, Н. Н. Хоменко, А. А. Нестеренко) [71]. Хотя исследования в области ТРИЗ-педагогике прямо не связаны с когнитивной психологией, однако обучающие модели ТРИЗ (системно-операторный, модель результата, модель взаимодействия, методы разрешения противоречий и т. д.) можно рассматривать как эффективные когнитивные инструменты, способные успешно разрешать проблемы.

Таким образом, когнитивные технологии представляют собой мощный инструмент в образовательном процессе, направленный на развитие личностных качеств и самосознания учащихся. Их актуальность и необходимость обусловлены теми преимуществами, которые они предоставляют в долгосрочной перспективе, включая улучшение учебных результатов и формирование готовности к постоянному саморазвитию и адаптации к меняющимся условиям внешнего мира.

Проблема: Какие когнитивные технологии будут способствовать развитию самосознания будущих педагогов?

Цель: теоретически изучить и экспериментально проверить потенциал применения когнитивных технологий в процессе развития самосознания будущих педагогов.

Объект: Процесс развития самосознания будущих педагогов.

Предмет: Когнитивные технологии как средство развития самосознания будущих педагогов.

Гипотеза: Предполагается, что применение когнитивных технологий в образовательном процессе будущих педагогов способствует развитию их самосознания, профессиональной рефлексии, осознанного подхода к преподавательской деятельности.

В контексте цели исследования и выдвинутой нами гипотезы работа была направлена на решение следующих **задач**:

1. Провести теоретический анализ проблемы развития самосознания будущих педагогов;
2. Изучить общую характеристику когнитивных технологий в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов;
3. Рассмотреть возможности применения когнитивных технологий для развития самосознания будущих педагогов;
4. Оценить исходный уровень самосознания студентов с использованием диагностических методик;
5. Внедрить комплекс когнитивных технологий в образовательный процесс экспериментальной группы;
6. Проанализировать динамику изменений и оценить эффективность воздействия когнитивных технологий на развитие самосознания будущих педагогов;
7. Разработать методические рекомендации по целесообразности внедрения когнитивных технологий.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют фундаментальные положения когнитивной психологии, педагогики и теории развития личности, позволяющие комплексно рассматривать процессы формирования самосознания будущих педагогов в условиях применения когнитивных технологий.

Методологическими ориентирами выступают идеи **КОГНИТИВНОЙ науки**, рассматривающей познание как систему взаимосвязанных процессов восприятия, переработки, хранения и преобразования информации (Д. Андерсон, У. Найссер). В контексте педагогического образования важной является концепция **КОГНИТИВНЫХ схем и фреймов** как структур, обеспечивающих осмысленное усвоение знаний и рефлексивное отношение к собственной профессиональной деятельности (Дж. Брунер, Д. Осубель). Эти положения позволяют трактовать когнитивные технологии как средства организации познавательной деятельности, направленные на развитие рефлексии, метапознания и критического мышления обучающихся.

Исследование опирается на теории **самосознания и самоотношения личности** (В. В. Столин, С. Р. Пантлеев, А. Г. Спиркин), подчеркивающие важность самопонимания, самооценки, рефлексивных процессов и внутреннего контроля для профессионального становления будущего педагога. Важную роль играет и теория **рефлексивности как регулятора профессионального развития** (А. В. Карпов), позволяющая анализировать структуру рефлексивных действий и их связь с уровнем профессиональной зрелости.

Существенное значение имеют современные исследования в области **когнитивных технологий в образовании** (Н. В. Манохина, Б. А. Намаканов, Е. А. Бершадская, А. А. Острик, Е. Ю. Пряжникова). Они рассматривают когнитивные технологии как инструменты организации мыслительной деятельности, моделирования знаний, конструирования индивидуальных образовательных траекторий и формирования осознанного отношения к процессу обучения. Особый вклад в методологию исследования вносят подходы, ориентированные на **когнитивную визуализацию, фреймовое и семантическое моделирование знаний, логико-смысловое структурирование учебного материала**, которые

создают условия для активизации рефлексивных процессов в образовательной среде.

Положения, выносимые на защиту:

1. Когнитивные технологии являются эффективным средством развития самосознания студентов педагогических специальностей, так как способствуют осмыслению собственного опыта, активизации рефлексивных процессов, формированию позитивного самоотношения и внутренней профессиональной позиции.

2. Структура самосознания будущего педагога включает когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческий компоненты, развитие которых возможно при условии системного применения специально подобранных когнитивных методов и приемов (фрейм-моделирование, когнитивные карты, структурно-логические схемы, рефлексивные задания и др.)

3. Результаты педагогического эксперимента показали возможность повышения уровня сформированности самосознания у студентов посредством внедренного в образовательный процесс комплекса когнитивных технологий

4. Разработанные методические материалы и задания (когнитивные карты, фреймы, рефлексивные упражнения, практические тренинги) могут быть использованы при подготовке студентов педагогических специальностей в условиях учебного процесса в вузе

Научная новизна:

- Уточнено и теоретически обосновано понятие когнитивных технологий применительно к развитию самосознания будущих педагогов, что позволило уточнить их структуру, функции и педагогический потенциал.

- Определён комплекс диагностических методик, позволяющий оценивать уровень самосознания будущих педагогов в контексте

применения когнитивных технологий (Столин–Пантилеев, Карпов, Климов), и показано их логическое соответствие задачам исследования.

- Выявлены особенности проявления компонентов самосознания у студентов педагогических направлений на основе анализа эмпирических данных, что позволило определить направления целесообразного применения когнитивных технологий в образовательном процессе.

- Сформулированы и научно обоснованы рекомендации по использованию когнитивных технологий для развития профессионального самосознания будущих педагогов, учитывающие выявленные трудности, типичные уровни самосознания и результаты внедрения отдельных технологий.

Теоретическая значимость работы заключается в расширении и углублении представлений о механизмах формирования профессионального самосознания будущих педагогов через применение когнитивных технологий. Исследование позволяет систематизировать современные подходы к развитию самосознания в контексте педагогического образования, выявить взаимосвязь когнитивных процессов, рефлексивных действий и уровня профессиональной зрелости студентов.

В работе уточнены основные направления применения когнитивных технологий в образовательном процессе, обоснованы их возможности для активизации критического и рефлексивного мышления, формирования индивидуальных образовательных траекторий и развития профессионального самосознания. Результаты теоретического анализа могут быть использованы для дальнейших исследований в области когнитивной педагогики, психологии профессионального становления и разработки методических подходов к интеграции когнитивных технологий в образовательные программы педагогических вузов.

Практическая значимость работы заключается в разработке и апробации когнитивных технологий, направленных на развитие

профессионального самосознания будущих педагогов. Полученные результаты могут быть использованы при организации образовательного процесса в вузах, включающих дисциплины психолого-педагогического цикла, для активизации критического и рефлексивного мышления студентов, формирования навыков самоанализа и самостоятельного обучения.

Разработанные рекомендации могут быть внедрены в практику подготовки педагогов, способствуя повышению качества их профессиональной подготовки, формированию устойчивого профессионального самосознания и готовности к эффективному взаимодействию с учащимися.

Теоретическую базу исследования дополняют положения **профессионально-педагогической акмеологии** (А. А. Деркач, А. А. Бодалев), подчеркивающие значимость самосознания, саморегуляции и саморазвития как факторов профессионального роста будущего учителя. Акмеологический подход позволяет рассматривать самосознание как центральный механизм достижения профессионального становления и педагогического мастерства.

Таким образом, теоретико-методологическая база исследования представляет собой интеграцию положений когнитивной психологии, педагогики, акмеологии и теорий самосознания, что обеспечивает целостное рассмотрение процесса развития самосознания будущих педагогов в условиях применения когнитивных технологий.

Для решения поставленных задач в работе были использованы следующие **методы**:

1. Теоретические методы:

- **анализ и синтез научной литературы** по вопросам когнитивных технологий, профессионального самосознания и педагогической рефлексии;

- **систематизация и обобщение** существующих подходов к развитию самосознания у будущих педагогов;
- **сравнительно-исторический анализ** методик когнитивного обучения и их применения в образовательной практике.

2. Эмпирические методы:

- **наблюдение** за процессом образовательной деятельности студентов экспериментальной и контрольной групп для выявления особенностей формирования самосознания;
- **анкетирование и опросы** с использованием методик исследования самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантлеев), уровня рефлексивности (А. В. Карпов) и дифференциально-диагностического опросника (Е. А. Климов) для диагностики самосознания обучающихся;
- **анализ учебных продуктов** студентов (эссе, рефлексивные дневники, проекты) с целью оценки проявления рефлексивного мышления.

3. Методы обработки данных:

- **количественный анализ** результатов анкетирования и тестирования с использованием статистических показателей (среднее значение, стандартное отклонение, процентное распределение);
- **качественный анализ** учебных продуктов и наблюдений с целью выявления уровней развития самосознания и когнитивной активности;
- **сравнительный анализ** данных экспериментальной и контрольной групп для оценки эффективности применения когнитивных технологий.

База проведения исследования

Некоммерческое акционерное общество «Костанайский региональный университет имени Ахмет Байтұрсынұлы», педагогический институт имени У. Султангазина.

Этапы исследования. Исследование проводилось в три этапа в период с 2023 – 2025 г.

На первом этапе исследования осуществляется всесторонний анализ психолого-педагогической, методической литературы и нормативных документов, посвящённых проблеме развития самосознания будущих педагогов и возможностям применения когнитивных технологий. На основе теоретического анализа уточняются ключевые понятия, определяется методологическая основа работы, формулируются цель, задачи и рабочая гипотеза исследования, а также разрабатывается программа экспериментальной работы.

На втором этапе проводится эмпирическое исследование, направленное на диагностику уровня самосознания студентов педагогических специальностей и последующее внедрение комплекса когнитивных технологий. На этом этапе организуется констатирующий и формирующий эксперимент, обеспечивающий проверку эффективности применяемых технологий.

На третьем этапе исследования осуществляется анализ и интерпретация полученных экспериментальных данных, проводится их обобщение и сопоставление с рабочей гипотезой. Выполняется итоговое оформление текста диссертации, формулируются выводы, отражающие степень эффективности когнитивных технологий в развитии самосознания будущих педагогов, а также формируются рекомендации для образовательной практики.

Апробация результатов исследования.

Основные теоретические положения докладывались на научно-практической конференции «Алтынсаринские чтения «Ценности как концептуальная основа воспитания в современных социокультурных и геополитических реалиях». – 2025.»; «Студенческий вестник: электрон. научн.журн. 2025. № 43(376). URL: <https://studvestnik.ru/journal/stud/herald/376>». По теме работы опубликованы две научные статьи.

Структура работы: Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений. Основная часть работы изложена на 113 страницах машинописного текста, в число которых входит 5 рисунка и 14 таблиц. Список использованных источников содержит 120 наименования, приложения занимают 33 страниц.

Введение обосновывает актуальность темы исследования, формулирует цель и задачи, определяет объект и предмет, описывает теоретико-методологическую базу исследования и практическую значимость работы.

Глава 1 посвящена теоретическому анализу развития самосознания будущих педагогов. В ней рассматриваются понятие и структура профессионального самосознания, современные подходы к его формированию, а также когнитивные технологии как средство развития самосознания и их возможности применения в педагогической подготовке.

Глава 2 включает эмпирическое исследование когнитивных технологий, направленных на развитие самосознания студентов. В ней описываются организация и методы исследования, применение когнитивных технологий в образовательном процессе, а также анализ и интерпретация результатов эксперимента, позволяющие оценить эффективность выбранных подходов.

Заключение подводит итоги работы, формулирует основные выводы, отражает достижения исследования, практическую значимость полученных результатов и рекомендации по внедрению когнитивных технологий в педагогическую подготовку.

Список использованной литературы содержит источники, использованные при подготовке диссертации.

Приложения включают дополнительные материалы исследования: анкеты, тесты, таблицы, графики и учебные продукты студентов.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ КОГНИТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

1.1 Структурно-содержательный анализ проблемы развития самосознания будущих педагогов

Современное общество предъявляет новые требования к участникам образовательного процесса, что связано с изменением образовательной парадигмы и необходимостью постоянного профессионального обновления. Анализ исследований показывает, что часть преподавателей высшей школы испытывает трудности в адаптации к новым условиям, что снижает эффективность их деятельности. Сегодня педагог — не просто носитель знаний, а организатор образовательного процесса, способный помочь студенту применять знания на практике, развивать критическое мышление и способность к самостоятельной рефлексии. Как справедливо отмечал К.Д. Ушинский: «Учение есть труд и должно остаться трудом, но трудом полным мысли» [39].

В условиях обновления требований к профессионализации преподавателей высших учебных заведений, возрастает потребность в развитии профессионального самосознания, являющегося важнейшим регулятором поведения и деятельности специалиста. Для глубокого понимания данного феномена необходимо обратиться к его теоретико-психологическому содержанию.

Отечественные психологи рассматривают самосознание как особую качественно своеобразную форму психического, тесно связывая его с сознанием, но, не отождествляя с ним. При этом выделяются три основные точки зрения на соотношение сознания и самосознания. Одна из них состоит в признании того, что простейшее самосознание в развитии ребенка предшествует сознанию и состоит в неясном чувствовании собственного

существования. Вторая точка зрения заключается в том, что ее представители рассматривают самосознание как этап в развитии сознания, подготовленный развитием произвольных движений и речи, ростом самостоятельности личности и связанными с этим изменениями в ее взаимоотношениях с окружающими людьми. Третья точка зрения утверждает, что самосознание возникает и развивается одновременно с сознанием, когда к ощущениям, вызванным внешними предметами, всегда «примешиваются» ощущения, вызванные собственной активностью организма. Первые - объективные, они отражают внешний мир; вторые - субъективные, они отражают состояние тела (самоощущения).

С психологической точки зрения, самосознание — это сложный процесс, включающий восприятие человеком различных образов себя в разных условиях и при включении с другими людьми. Эти образы объединяются в единое представление о себе как об индивидуальном субъекте. По мере развития самосознания и увеличения количества образов достигается более полное и точное осознание себя.

А.Н. Леонтьев, Н.И. Сарджвеладзе и другие исследователи считают, что самосознание обладает уникальной особенностью: оно может быть субъектом по отношению к самому себе, оставаясь одновременно в системном плане идентичным данному субъекту объектом: «...Субъект-объектным и субъект-субъектным способом личность может относиться не только к внешней действительности, но и к самой себе, к своим внутренним состояниям и переживаниям» [83, с. 183]. Аналогичный подход позволяет рассматривать индивидуальное самосознание как целостную структуру, охватывающую различные элементы — от чувственности самоощущения до отвлеченной саморефлексии (А.Г. Асмолов [7], В.Д. Балин [13], Р. Бернс [15], Ф.Е. Василюк [25], А.А. Налиджан [67], С.Л. Рубинштейн [88], В.В. Столин [97])

Как упоминалось выше в современной психологии проблема самосознания является достаточно актуальной и представлена широким

кругом исследований. Следствием изучения данного феномена является создание множества различных концепций, характеризующих понятие, структуру, содержание и особенности функционирования самосознания. Вместе с тем можно отметить, что у исследователей отсутствует единое мнение в этом вопросе. Изучая взгляды отечественных ученых, мы пришли к выводу, что разнообразнее всего представлена структура. Поэтому мы задались целью несколько упорядочить это многообразие.

Приступая к критическому осмыслению концепций, стоит указать, что большую часть можно сгруппировать, исходя из того, какой критерий явился основанием той или иной концепции. В результате все рассмотренные нами подходы можно представить в виде нескольких групп

1. Концепции, основанные на процессах самосознания

В этой группе структура самосознания определяется через ключевые процессы, которые заложены в самосознании. Классическим является взгляд И.И. Чесноковой, рассматривающей самосознание как единство познавательной (самопознание), эмоционально-ценностной (самоотношение) и действенно-волевой (саморегуляция) сторон [91].

Аналогичную триаду выделяет Б. Б. Айсмонтас, включая в неё процессы самопознания, самоотношения и краткосрочной и стратегической саморегуляции. О. В. Селезнева также подчеркивает когнитивный, эмоционально-ценностный и регуляторный компоненты.

А. Р. Петрулите предлагает двухкомпонентную модель (когнитивный и эмоциональный компоненты), пересечение которых образует обобщенный образ «Я». Близкие позиции встречаются и у А. К. Болотовой, выделяющей образ себя, самооценку и самоотношение [22].

Общий вывод по группе состоит в том, что большинство авторов сходятся в выделении трех ведущих процессов: самопознания, самоотношения и саморегуляции. Это подтверждают результаты контент-анализа А. В. Иващенко и коллег [41]. К недостаткам «процессуальных» моделей относятся трудности практического исследования всех

компонентов одновременно, разрозненность представлений о взаимосвязях между ними и слабая операционализация понятий, сохраняющая преемственность моделей 1970-х годов.

2. Концепции, описывающие самосознание как иерархию уровней

Другая группа объединяет подходы, где структура понимается как система уровней. В. В. Столин выделяет органический, индивидуальный и личностный уровни [99]. А. А. Меграбян указывает на сенсорно-перцептивный, логический, двигательный, эмоционально-волевой и разумно-нравственный уровни.

А. А. Тихонова описывает метатеоретический, научно-профессиональный, уровень зрелой личности и обыденный уровень самосознания [102].

Е. Н. Лебедеенко рассматривает структуру как систему центрального, социального, интегрирующего уровней и уровня «Я-концепции» [54], подробно раскрывая их содержание. Благодаря детализации её подход занимает промежуточное положение между уровневым и содержательным.

Преимуществом данной группы является возможность анализа степени выраженности уровней и построение типологии самосознания. Недостаток — отсутствие критериев перехода с одного уровня на другой и возрастной периодизации.

3. Концепции, основанные на содержании самосознания

Содержательные подходы делают акцент на конкретных звеньях самосознания. Наиболее разработанная модель принадлежит В. С. Мухиной, выделяющей пять устойчивых компонентов: эмоционально-ценностное отношение к себе, притязания на признание, половую идентификацию, психологическое время и психологическое пространство личности. Эти звенья отражают культурные, этнические и социальные особенности личности и остаются стабильными в исторической перспективе.

Практическая значимость данной группы подтверждается созданием диагностического инструментария: метод депривации звеньев самосознания (В. С. Мухина) [67]; методические материалы по развитию самосознания (Е. Н. Лебеденко) [54].

Таким образом, рассмотренные группы концепций демонстрируют различные подходы к анализу структуры самосознания: процессуальные модели акцентируют внимание на ключевых психических процессах, уровневые — на иерархии развития личности, а содержательные — на конкретных компонентах и их взаимодействии. Эти подходы задают теоретическую основу для анализа функций самосознания в контексте развития личности и профессионального становления.

При анализе проблемы самосознания важно разграничивать психическое и психологическое при изучении его функций, что позволяет более точно определить его роль в развитии личности. А.Н. Леонтьев рассматривает личность как системное качество, формирующееся через общественные связи и взаимодействия, что отличает её от отдельных психических процессов и состояний [56]. Б.Ф. Ломов подчёркивает значимость социальной среды для формирования самосознания, отмечая, что психическое развитие индивида определяется образом его жизни и может быть понято лишь в контексте системного подхода, учитывающего множество внешних и внутренних связей [58, с. 40]. Таким образом, самосознание не является изолированным процессом, а развивается в тесной взаимосвязи с социальной средой и личной деятельностью.

А.О. Прохоров рассматривает психические состояния как механизм адаптации личности, обеспечивающий соответствие её характеристик требованиям профессиональной деятельности [88, с. 42]. Следовательно, самосознание выполняет регулятивную функцию: оно участвует в целеобразовании, формирует личностные качества и способствует успешной социализации.

Психологи подчеркивают, что человек активно стремится к самосовершенствованию и развитию самосознания для осознанного построения собственной жизни. Л.И. Анциферова рассматривает человеческую жизнь как систему последовательных выборов во времени, основанную на фундаментальном выборе между жизнью и смертью [4, 5]. Таким образом, можно сделать вывод, что самосознание не только связано с познанием окружающей действительности, но и адаптируется к процессу познания, оказывая влияние на личностный рост и формирование жизненных стратегий.

К.А. Абульханова-Славская определяет жизненный путь человека как его способность организовать свою судьбу по собственному замыслу, ею выделяются типы жизненных стратегий по двум основаниям: инициатива и ответственность[4]. Е.П. Варламова и С.Ю. Степанов определяют типы жизненных стратегий по соотношению индивидуального своеобразия и творческой активности человека в событиях его жизни: творческая уникальность, пассивная индивидуальность, активная типичность, пассивная типичность[46]. Рассматривая жизненный мир личности, Ф.Е. Василюк выделяет два аспекта – внешний мир и внутренний, различает два его состояния – он может быть легким или трудным [47]. От их сочетания возникают четыре типа жизненных миров: инфантильный, реалистический, ценностный и творческий. Типы критических ситуаций (стресс, фрустрация, конфликт, кризис) усложняются по мере усложнения внутреннего мира личности. Так, для «внутреннего и легкого мира», инфантильного, характерна ситуация стресса, которая для этой личности может быть приравнена к кризису. Таким образом, оценка тяжести критической ситуации зависит от типа жизненного мира человека.

Негативное отношение к собственной личности может способствовать формированию устойчивых деструктивных образований в структуре самосознания. Вопрос утраты смысла жизни рассматривается с различных теоретических позиций. Согласно В.Н. Колесникову [49],

отсутствие осмысленности существования приводит к развитию ноогенного невроза, что, по терминологии Л.И. Анциферовой [5], может быть обозначено как «выбор смерти». Потеря смысла жизни обуславливает состояние экзистенциального вакуума, проявляющееся в апатии, депрессивных состояниях и снижении уровня жизненной активности [49, с. 142.].

К. Обуховский рассматривает неудовлетворенность потребности в смысле жизни как фактор, провоцирующий возникновение психоэмоционального напряжения, которое, подобно фрустрации других базовых потребностей, может приводить к различным нервно-психическим расстройствам, включая апатию и депрессию [73, с. 197]. В исследовании А.О. Прохорова подчеркивается, что личностный смысл является ключевым элементом структуры самосознания, определяющим его избирательность и устойчивость [84, с. 39]. Концептуальное осмысление данной проблемы представлено в трудах А.Н. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна, где личностный смысл рассматривается как системообразующий фактор, детерминирующий динамику психических состояний [57, 89].

Учитывая описанные функции самосознания — регулятивную, познавательную и адаптационную — становится очевидным, что его развитие напрямую влияет на профессиональную деятельность человека. Для педагогов, чья работа требует постоянного саморефлексивного анализа, способности к самоконтролю и профессиональной самооценке, особенно важно понимание себя как субъекта профессиональной деятельности. В этом контексте возникает понятие профессионального самосознания, которое обозначает совокупность представлений и установок человека о себе как о профессионале, включающую осознание собственных возможностей, профессиональных норм и ценностей, а также способность целенаправленно регулировать своё поведение в рамках профессиональной деятельности.

Исследования, посвящённые регулятивной функции самосознания в профессиональной сфере, были инициированы такими отечественными психологами, как Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская, В.Д. Шадриков и другими. Вместе с тем сам термин «профессиональное самосознание» появился сравнительно недавно и обозначает специфический феномен психики, обеспечивающий способность личности осознанно регулировать свои действия в профессиональной деятельности.

С.В. Васьковская трактует профессиональное самосознание как особый феномен человеческой психики, обуславливающий саморегуляцию личностью своих действий в профессиональной сфере на основе познания профессиональных требований, своих профессиональных возможностей и эмоционального отношения к себе как к субъекту профессиональной деятельности. А.К. Маркова определяет профессиональное самосознание как «комплекс представлений человека о себе как профессионале, это целостный образ себя как профессионала, система отношений и установок к себе как профессионалу».

В.С. Мухина под самосознанием, как основой профессионального самосознания, понимает «ценностные ориентации, образующие систему личностных смыслов, которые определяют индивидуальное бытие личности. Эта система организуется в структуру самосознания, представляющую собой единство развивающихся по определенным закономерностям звеньев» [66].

С точки зрения Г.И. Симоновой системообразующим и регулирующим фактором профессионального роста и развития человека является его самосознание, которое выступает как результат самопознания и самоотношения, как устойчивый комплекс представлений и суждений индивида о самом себе, своих способностях и возможностях [96, С. 145].

В общем, многие авторы, включая Е.М. Боброву, С.В. Васьковскую, В.Н. Козиеву и А.К. Маркову, подчеркивают, что профессиональное самосознание нуждается в целенаправленной работе для его развития и

формирования, хотя в большинстве случаев оно формируется стихийно. В педагогической практике, где важно повысить эффективность этого процесса, организация и управление познавательной деятельностью личности, а также соблюдение психологических условий и принципов его развития способны дать ощутимые результаты.

Исходя из вышеизложенного, по нашему мнению, определение русского ученого А.К. Марковой, что «профессиональное самосознание представляет собой комплекс представлений человека о себе как профессионале, целостный образ себя как профессионала, систему отношений и установок к себе как к профессионалу» можно взять за основу анализа проблемы [62, с. 88]. Автор выделяет несколько ключевых компонентов, составляющих его структуру, но для более полного понимания необходимо углубить анализ каждого из них и добавить новые аспекты.

Во-первых, осознание норм, правил и моделей профессии является фундаментальным. Это не просто знание кодексов и инструкций, а глубокое понимание негласных правил, профессиональной этики и культурных особенностей среды. Например, педагог должен не только знать законы об образовании, но и понимать этические дилеммы, связанные с принятием решений. Это включает в себя осознание того, как эти эталоны влияют на качество работы, на принятие решений, на взаимодействие с коллегами и клиентами.

Во-вторых, сравнение себя с другими профессионалами является важным элементом самооценки. Это сравнение не должно сводиться к простому ранжированию по результатам, а должно включать анализ сильных и слабых сторон, стилей работы, методов решения задач. Это может быть сравнение с абстрактным идеальным образом профессионала, с конкретными коллегами или даже с историческими личностями, оказавшими значительное влияние на профессию. Важно понимать, что

сравнение – это инструмент самосовершенствования, а не источник зависти или чувства неполноценности.

В-третьих, учет внешней оценки играет критически важную роль. Это не только формальная оценка руководителя, но и мнение коллег, родителей, обратная связь от экспертного сообщества. Важно уметь анализировать как позитивные, так и негативные отзывы, различать конструктивную критику от необоснованной, использовать обратную связь для корректировки своего профессионального поведения и повышения квалификации.

В-четвертых, самооценивание – это непрерывный процесс рефлексии, включающий анализ собственного профессионального поведения, результатов работы, эмоционального состояния. Понимание своих сильных и слабых сторон, мотивации, стиля общения – неотъемлемые аспекты самосознания. Маркова А.К., указывает на три временных перспективы самооценки: ретроспективную (анализ прошлых достижений и ошибок), актуальную (оценка текущего состояния) и потенциальную (прогнозирование будущего развития). К ним можно добавить идеальную самооценку – представление о желаемом уровне профессионализма, что служит мотиватором для самосовершенствования. Важно отметить, что самооценка должна быть реалистичной, основанной на объективном анализе, и не должна искажаться из-за эмоциональных факторов или внешнего давления. Развитие самокритичности и способности к объективной самооценке – ключевые навыки для профессионального роста. Наконец, профессиональное самосознание тесно связано с личностными качествами, стрессоустойчивостью, способностью к саморегуляции и адаптации к изменяющимся условиям. Только комплексный подход, учитывающий все эти аспекты, позволяет достичь высокого уровня профессионального самосознания и обеспечить успех в карьере [62, с. 117].

При рассмотрении самосознания в первую очередь возникает необходимость осмысления его как многоуровневой системы, обладающей определённой содержательной и функциональной структурой. При

описании внутреннего устройства личности большинство зарубежных психологов, таких как К. Юнг, А. Маслоу, Р. Мей, К. Левин, Ф. Перлз и другие, опираются на модели, раскрывающие строение самосознания. Основное отличие их подходов заключается в смещении внимания на функциональную роль «самости» как личностного компонента в процессе постановки целей субъектом. Понятие «самости» отражает направленность личности на реализацию своих потенциальных возможностей, таких как самореализация, стремление к выходу за пределы собственного «Я» и др.

Идея о том, что самосознание обладает уровневой организацией, неоднократно поднималась в психологической науке. Р. Бернс обобщил различные подходы к пониманию структуры самосознания. Его трактовка Я-концепции включает компоненты, ранее выделенные такими исследователями, как У. Джеймс, Ч. Кули, Дж. Мид, К. Роджерс, Э. Эриксон и другими, и представлена в форме иерархически выстроенной системы.

Р. Бернс предпринял попытку систематизировать терминологию, используемую в психологических исследованиях, посвящённых Я-концепции. Им была предложена иерархическая модель Я-концепции. На её вершине находится «глобальная Я-концепция», охватывающая все аспекты индивидуального самосознания [15, с. 61]. Следующий уровень включает два компонента, выделенных У. Джеймсом: Я как субъект (Я-сознающее, процесс) и Я как объект (содержание). На их основе Р. Бернс формулирует понятия самооценки (принятие себя) и образа Я. Хотя эти элементы различаются на концептуальном уровне, в психологической практике они тесно взаимосвязаны и «предрасполагают индивида к определённым поведению» [15, с. 61].

Глобальную Я-концепцию Бернс рассматривает как «совокупность установок личности, направленных на саму себя», причём эти установки могут различаться по модальности [15, с. 65]. К таким модальностям он относит реальное Я, идеальное Я и зеркальное Я, каждая из которых включает различные аспекты Я: физический, социальный,

интеллектуальный и эмоциональный. Благодаря чёткой терминологической структуре данная модель, по нашему мнению, является одной из наиболее полных и содержательных схем Я-концепции.

Таким образом, с точки зрения структуры, самосознание представляет собой интеграцию как минимум трёх ключевых компонентов: когнитивного или познавательного (самопознание), эмоционально-ценностного (отношение к себе) и волевого, регулятивного (саморегуляция). При этом эмоциональная составляющая не утрачивается в ходе социализации, а, напротив, претерпевает качественные изменения, становится более дифференцированной и вступает в новые формы взаимодействия с интеллектом на каждом этапе личностного развития.

Самосознание в онтогенетическом аспекте может быть понято как интегративный психический процесс, развивающийся во времени и основанный на постепенном усложнении таких компонентов, как самопознание, эмоционально-ценностное отношение к себе и способность к саморегуляции поведения и деятельности. Поэтому для формирования целостного представления о самосознании личности необходимо учитывать те его компоненты и феномены, которые, если не большинством, то значительным числом исследователей признаются ключевыми и которые рассматриваются в данной работе.

Так, познавательная сторона самосознания напрямую связана с процессами самоанализа и рефлексии, что обуславливает необходимость изучения уровня развитости рефлексивности.

Эмоционально-ценностная составляющая проявляется в особенностях самооценки и эмоционального отношения к себе, что делает актуальным исследование самоотношения.

Наконец, действенно-волевой компонент, определяющий способность человека к осознанному выбору и профессиональному самопозиционированию, соотносится с изучением профессиональных

предпочтений и направленности личности в контексте будущей педагогической деятельности

1.2. Общая характеристика когнитивных технологий в профессиональной подготовке будущих педагогов

Современная система профессионального образования ориентирована на формирование специалиста, способного не только овладеть знаниями, но и самостоятельно применять их в изменяющихся условиях. Это требует внедрения таких педагогических технологий, которые стимулируют интеллектуальную активность, развивают познавательные способности и формируют рефлексивное мышление. Одним из наиболее перспективных направлений в этом контексте выступают когнитивные технологии, направленные на активизацию и развитие познавательных процессов человека — восприятия, внимания, памяти, мышления, воображения и самосознания.

Понятие «технология» в классическом понимании определяется С. И. Ожеговым как «совокупность производственных процессов и научное описание способов деятельности, направленных на решение определённых задач» [73, с. 498]. В педагогической сфере, по мнению Н. В. Бордовской, технология представляет собой систему профессиональных действий преподавателя, осознанно включающими известный и освоенный им механизм развертывания логики того или иного педагогического процесса как процесса достижения цели или процесса реализации поставленной задачи» [23, с. 118]. Таким образом, педагогическая технология объединяет знания, методы и средства, способствующие организации и реализации учебного процесса.

Переход к когнитивным технологиям стал возможен благодаря развитию когнитивной науки — междисциплинарной области, объединяющей психологию, нейрофизиологию, искусственный интеллект,

психолингвистику и философию сознания. Термин «когнитивный» (от лат. *cognitio* — познание) отражает процессы получения, переработки и использования информации человеком. Когнитивные технологии опираются на закономерности этих процессов и направлены на совершенствование способов познания и обучения.

Значение термина «когнитивные технологии» закрепилось в научно-образовательной среде после выхода Указа Президента Российской Федерации от 7 июля 2011 г. № 899 «Об утверждении приоритетных направлений развития науки, технологий и техники в Российской Федерации». В этом документе когнитивные технологии обозначены как одно из ключевых направлений инновационного развития, наряду с нано-, био- и информационными технологиями.

Развитие когнитивных технологий тесно связано с идеями когнитивной психологии, основной целью которой является изучение механизмов человеческого мышления, внимания, памяти и осознания. Как отмечает М. Е. Бершадский, когнитивный подход рассматривает обучение как процесс информационного обмена человека с окружающей средой, в ходе которого происходит развитие его интеллектуального потенциала [18, с. 74].

Р. Солсо определяет когнитивную психологию как науку, исследующую, «как люди получают информацию о мире, как она хранится и преобразуется в знания, и как эти знания влияют на внимание и поведение» [97, с. 28]. Следовательно, когнитивные технологии в образовании ориентированы на формирование у обучающихся осознанного отношения к процессу познания и развитие способности управлять собственной интеллектуальной деятельностью.

В отличие от традиционных педагогических подходов, где студент чаще выступает объектом воздействия, когнитивные технологии предполагают субъект-субъектное взаимодействие, при котором обучаемый становится активным участником учебного процесса. Это соответствует

современным гуманистическим тенденциям образования, направленным на личностное развитие, самопознание и саморазвитие.

Когнитивные технологии могут рассматриваться на нескольких уровнях: *философском, психологическом, дидактическом и практическом.*

На *философском уровне* они отражают мировоззренческий подход к человеку как к субъекту познания, способному осмысливать и преобразовывать собственный опыт. Этот уровень задаёт смысловую рамку, определяя обучение как процесс активного конструирования знаний, а не их пассивного усвоения. Подобное понимание соотносится с концепцией конструктивизма и деятельностного подхода, развиваемых в трудах С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева, которые рассматривали познание как активное взаимодействие человека с миром [89, с. 47].

На *психологическом уровне* когнитивные технологии опираются на принципы когнитивного развития, сформулированные Ж. Пиаже, Л. С. Выготским, Дж. Брунером и другими исследователями. Эти принципы включают:

- активность познающего субъекта;
- роль когнитивных структур (схем, образов, концептов) в обучении;
- связь между мышлением и речью;
- значение рефлексии для формирования осознанного знания [80].

На *дидактическом уровне* когнитивные технологии реализуются через систему методов и приёмов, направленных на формирование метапознания — способности осознавать и регулировать собственное мышление. Это предполагает использование проблемного обучения, когнитивных карт, кейс-методов, когнитивных тренингов и приёмов визуализации. Такой подход получил развитие в работах отечественных

исследователей, рассматривающих когнитивные технологии как основу для инновационного обучения и развития когнитивной компетентности [60].

На практическом уровне когнитивные технологии проявляются в конкретных педагогических стратегиях, ориентированных на развитие у студентов когнитивных умений: анализа, обобщения, моделирования, прогнозирования и самооценки. Важным результатом их применения становится рост уровня самосознания обучающегося, осознание собственных познавательных стратегий и личностных ценностей. Это подтверждается исследованиями, посвящёнными когнитивным аспектам профессионального становления личности педагога [70, 73].

Когнитивные технологии обладают широким спектром педагогических функций, каждая из которых направлена на развитие определенных сторон познавательной, личностной и профессиональной деятельности обучающегося. Исследователи (Намаканов, 2011; Манохина, 2014; Бершадская, 2016; Острик, Пряжникова, 2015) отмечают, что функциональная структура когнитивных технологий тесно связана с их целью — формированием у человека способности осознанно управлять собственным мышлением, а также развивать самосознание и когнитивную самостоятельность [60, 17, 70, 75].

1. Информационно-познавательная функция

Информационно-познавательная функция заключается в обеспечении эффективного восприятия, переработки и усвоения знаний. Когнитивные технологии создают условия, при которых студент не просто запоминает информацию, а осмысленно преобразует её в личностно значимое знание.

Использование когнитивных стратегий (ассоциативных схем, интеллект-карт, ментальных моделей) позволяет улучшить качество восприятия и структурирования учебного материала, облегчая процессы кодирования и воспроизведения информации.

Как отмечает Н. В. Манохина (2014), применение когнитивных технологий способствует переходу от репродуктивного типа обучения к

продуктивному, где знание становится результатом внутренней интеллектуальной работы субъекта [60].

2. Развивающая функция

Развивающая функция проявляется в активизации когнитивных процессов — внимания, памяти, воображения, мышления, интуиции. Она направлена на развитие способности к анализу, синтезу, классификации и прогнозированию, что обеспечивает формирование гибкого, адаптивного мышления.

С точки зрения когнитивной психологии, такие технологии стимулируют работу метакогнитивных механизмов — осознание своих мыслительных действий и управление ими.

По мнению Б. А. Намаканова, когнитивные технологии выполняют развивающую функцию через создание познавательных ситуаций, требующих от обучающихся анализа проблем, поиска закономерностей и выдвижения гипотез.

3. Рефлексивная функция

Рефлексивная функция когнитивных технологий связана с формированием у обучающихся способности осознавать собственные действия, эмоции, установки и мотивы. Рефлексия выступает не только как процесс анализа уже совершённой деятельности, но и как средство её саморегуляции и саморазвития.

В педагогической практике это проявляется через использование таких инструментов, как когнитивные дневники, самооценочные таблицы, схемы анализа деятельности. Е. А. Бершадская подчёркивает, что именно рефлексия обеспечивает переход от когнитивного к личностному уровню освоения знаний, превращая учебный процесс в процесс самопознания.

4. Коммуникативная функция

Коммуникативная функция когнитивных технологий проявляется в развитии способности обучающихся к эффективному взаимодействию, диалогу, обмену мыслями и совместному поиску решений. Когнитивные

технологии, внедрённые в учебный процесс, формируют культуру интеллектуального общения, стимулируют развитие аргументированного мышления и эмпатийного понимания собеседника. В этом аспекте когнитивные технологии тесно связаны с концепцией социального конструктивизма, согласно которой познание развивается в процессе взаимодействия субъектов (Bruner, 1996; Выготский, 1982). Для будущего педагога коммуникативная функция особенно значима, поскольку она формирует основу педагогической рефлексии и умение понимать внутренние состояния других людей [25, 28].

5. Регулятивная функция

Регулятивная функция заключается в формировании у обучающегося умений планировать, контролировать и корректировать собственную деятельность. Когнитивные технологии помогают студентам выстраивать индивидуальные стратегии обучения, определять цели, оценивать результаты и принимать решения о необходимых изменениях в процессе познания.

Данный аспект тесно связан с формированием метапознавательной компетентности — способности управлять своими когнитивными ресурсами и обучением в целом. Как подчеркивают Острик и Пряжникова (2015), именно регулятивная функция обеспечивает развитие самостоятельности и ответственности, необходимых для профессионального самосовершенствования педагога [75].

6. Мотивационно-ценностная функция

Некоторые современные исследователи (Бершадская, 2016; Намаканов, 2011) также выделяют мотивационно-ценностную функцию когнитивных технологий. Она выражается в повышении внутренней учебной мотивации, актуализации интереса к познанию и формировании ценностного отношения к знанию. Когнитивные технологии создают ситуации познавательного успеха, что способствует росту уверенности, внутренней мотивации и стремления к саморазвитию [19].

Каждая из перечисленных функций когнитивных технологий направлена на активизацию и развитие когнитивного потенциала личности. Их совокупная реализация обеспечивает переход от пассивного усвоения знаний к осознанному управлению собственными процессами мышления и деятельности. Именно это делает когнитивные технологии одним из ведущих инструментов формирования самосознания будущего педагога — способности понимать себя как субъекта познания, деятельности и профессионального становления.

Когнитивная технология как педагогическая система обладает внутренней структурой, включающей взаимосвязанные компоненты, направленные на активизацию и развитие познавательных процессов обучающихся. Её структура отражает логику проектирования и реализации образовательного процесса с позиций когнитивного подхода. В основе — взаимодействие педагога и обучающегося, направленное на осознание, преобразование и саморегуляцию собственного мышления и познавательной деятельности.

1. Целевой компонент

Определяет цели когнитивного воздействия. Основная цель — развитие когнитивных способностей и самосознания будущего педагога через осмысление собственного мышления, способов решения задач и путей саморазвития. Частные цели включают формирование когнитивных стратегий, развитие аналитического и критического мышления, когнитивной гибкости и метапознания.

2. Мотивационно-смысловой компонент

Предполагает формирование у обучающихся устойчивого интереса к познанию, потребности в поиске смысла и самопознании. На этом уровне используются когнитивные приемы стимулирования внутренней мотивации — проблемные ситуации, дискуссии, исследовательские задания, рефлексивные упражнения.

3. Содержательно-процессуальный компонент

Описывает совокупность когнитивных методов, приёмов и инструментов. К ним относятся:

когнитивное моделирование (создание умственных моделей изучаемых явлений);

интеллектуальные карты (визуализация структуры знаний);

когнитивные задачи (упражнения на анализ, сравнение, классификацию, синтез информации);

рефлексивные методы (ведение дневников самоанализа, «когнитивное интервью», самооценка).

Этот компонент реализует переход от внешней деятельности к внутреннему осознанию и саморегуляции познавательных процессов.

4. Операционно-технологический компонент

Включает последовательность этапов реализации когнитивной технологии:

- диагностический этап (определение уровня когнитивного развития);
- проектировочный (планирование задач и средств когнитивного обучения);
- деятельностный (применение когнитивных инструментов на практике);
- рефлексивно-оценочный (анализ изменений, формирование метапознания).

На каждом этапе обеспечивается обратная связь, что позволяет корректировать педагогическое воздействие в зависимости от индивидуальных особенностей обучающегося.

5. Рефлексивно-оценочный компонент

Выступает как системообразующий элемент, объединяющий все остальные. Он направлен на развитие способности обучающихся к самоанализу, самооценке и прогнозированию собственных действий. Рефлексия рассматривается как механизм становления самосознания и внутренней ответственности за результаты деятельности.

Таким образом, когнитивная технология объединяет структурно-организационные и психолого-педагогические аспекты, обеспечивая целостное развитие когнитивных процессов личности. Важно отметить, что в основе функционирования когнитивной технологии лежат внутренние ментальные механизмы, ключевым из которых является понятие когнитивной схемы.

Одно из центральных понятий когнитивной технологии – понятие когнитивные схемы. Человек воспринимает информацию с помощью доступных ему когнитивных схем, если же эти средства отсутствуют, то информация, либо воспринимается, либо частично искажается. Восприятие человека – это активный процесс сбора информации, осуществляемый с помощью специальных когнитивных схем, которые «формируются в процессе обучения в течение всей жизни, поэтому «опыт, знания, навыки воспринимающего оказывают критическое влияние на полноту восприятия реальных предметов и событий» [67, с. 10]. Чтобы новая информация могла быть включена в существующую систему знаний, в сознании обучающегося должны быть сформированы соответствующие когнитивные схемы, обеспечивающие понимание каждой выполняемой операции. При отсутствии таких схем процесс получения и осмысления нового знания становится затруднительным или невозможным. [18, с. 75]. Искаженная, неполная или ошибочная когнитивная схема, имеющаяся в сознании обучающегося, приводит к искаженному, частичному или ошибочному восприятию информации из окружающей среды, что затрудняет или делает невозможным адаптивное поведение. Поэтому обучение следует рассматривать как процесс формирования когнитивных схем, релевантных тем видам информации, которые необходимо научиться воспринимать и перерабатывать для адекватного реагирования на требования окружающих [19, с. 16].

Когнитивная технология имеет модульную структуру, которая представлена на рисунке 1. Каждый модуль – это система занятий,

объединенных общей дидактической целью. Фактором формирования модуля является процедурная информация в основе частного или общего метода научного познания. Каждый модуль делится на три блока занятий, на каждом из которых решается определенная дидактическая задача: блок входного мониторинга; теоретический блок; процессуальный блок.

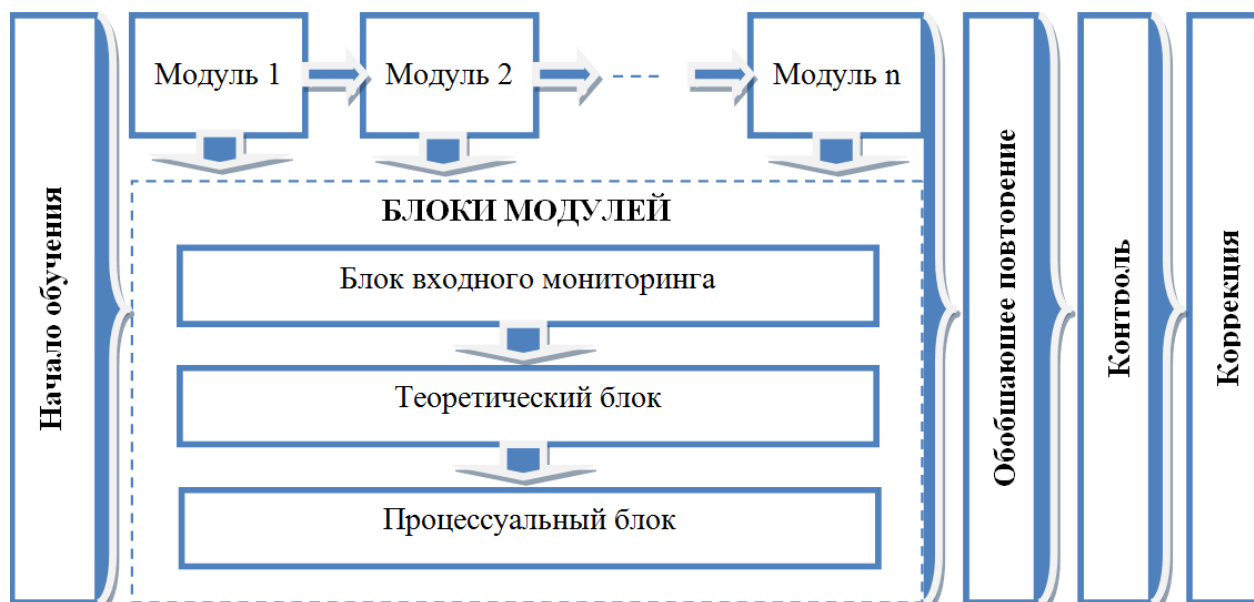


Рисунок 1 – Структура когнитивной технологии

Блок входного мониторинга. В этом блоке занятия предназначены для получения информации об уровне когнитивной готовности студентов к восприятию и пониманию новой учебной информации и выполнению различных познавательных действий и операций. Когнитивная готовность определяет успешность всей дальнейшей деятельности обучаемых по усвоению нового учебного материала. Для изучения актуального уровня когнитивного развития используется специальная система мониторинга, которая диагностирует базовые когнитивные характеристики интеллекта, имеющие нейрофизиологическую природу; общеучебные умения; межпредметные знания и умения; предметные знания и умения.

Теоретический блок. В этом блоке изучается декларативная информация. Основной задачей для преподавателя является формирование

семантических сетей изучаемых понятий, связываемых с уже известными обучаемому понятиями с помощью общих логических и специфических предметных видов связи.

Процессуальный блок. В этом блоке изучается процедурная информация. Она содержит правила и алгоритмы выполнения различных видов предметной деятельности, способы преобразования объектов, применяемые в изучаемой предметной области для получения заданных результатов. Усвоение этой информации необходимо для овладения общими и частными методами, обеспечивающими адекватное восприятие, познание и преобразование окружающего мира для адаптации к условиям существования, принятым в данной культуре. Результатом учебного процесса является формирование в сознании каждого обучаемого когнитивной схемы [20, с. 46].

После окончания изучения декларативной и процедурной информации, входящей в группу модулей, объединенных общим предметом изучения, следует триада занятий: обобщающее повторение, тематический итоговый контроль и коррекция. Таким образом, неправильное восприятие или искажение учебной информации, при использовании данной технологии, возможна ее коррекция.

Итак, когнитивные технологии в профессиональной подготовке будущих педагогов представляют собой систему научно обоснованных методов и приёмов, направленных на развитие познавательных процессов, саморегуляции и самосознания личности. Их специфика заключается в том, что они обеспечивают активное включение обучающегося в процесс познания, превращая его из пассивного потребителя информации в активного исследователя собственной когнитивной деятельности.

Структура когнитивной технологии, представленная модульной организацией учебного процесса, позволяет реализовать принципы системности, поэтапности и рефлексивности обучения. Каждый модуль, объединяющий блоки входного мониторинга, теоретической подготовки и

процессуальной деятельности, способствует формированию у студентов когнитивной готовности, метапознания и способности к осмысленному применению знаний.

Ключевым результатом применения когнитивных технологий является формирование у будущего педагога когнитивных схем — устойчивых структур знания и опыта, определяющих характер восприятия, мышления и профессионального поведения. Благодаря этому когнитивные технологии становятся эффективным инструментом не только усвоения знаний, но и развития самосознания, что особенно важно в контексте гуманистической парадигмы современного образования.

Таким образом, когнитивные технологии выступают как целостная педагогическая система, объединяющая методологические, психолого-педагогические и технологические уровни. Их применение в профессиональной подготовке будущих педагогов обеспечивает переход от традиционной модели обучения к личностно-ориентированному и рефлексивному типу образования, где основным результатом становится развитие личности, способной к саморазвитию, осознанному выбору и профессиональному самоопределению.

Современные педагогические реалии требуют от будущего учителя не только прочных знаний и методических умений, но и высокого уровня самосознания — способности понимать себя как личность, как профессионала и как субъекта педагогического взаимодействия. Именно когнитивные технологии создают эффективные условия для такого развития, поскольку они активизируют внутренние механизмы осмысления, рефлексии и самоидентификации.

Как отмечает Б. А. Намаканов (2011), когнитивные технологии в педагогике представляют собой систему средств и методов, направленных на развитие познавательной активности, творческого мышления и метапознания, что в конечном итоге способствует формированию профессионального самосознания. При этом процесс обучения становится

не просто усвоением знаний, а процессом самопонимания — осознания личностных и профессиональных ценностей, установок и целей [69].

Развитие самосознания посредством когнитивных технологий проявляется в нескольких аспектах:

Когнитивно-рефлексивный аспект — формирование у студентов способности анализировать собственные мыслительные процессы, оценивать правильность своих решений, выявлять ошибки и находить пути их коррекции.

Эмоционально-оценочный аспект — развитие адекватной самооценки, уверенности в своих профессиональных силах, умения воспринимать конструктивную критику.

Ценностно-смысловой аспект — осознание своей миссии как педагога, формирование профессиональных идеалов и морально-нравственных ориентиров.

Когнитивные технологии, ориентированные на осознанное мышление, формируют у студентов метакогнитивные механизмы, обеспечивающие саморегуляцию и устойчивость профессиональной идентичности.

Этому способствует внедрение таких инструментов, как:

- когнитивные карты и интеллект-схемы — помогают осмысливать связи между знаниями и личным опытом;
- рефлексивные дневники и самоотчёты — способствуют осознанию динамики личностного роста;
- когнитивные тренинги — развивают аналитическое, креативное и прогностическое мышление;
- дискуссионные и проектные формы обучения — стимулируют развитие критического мышления и рефлексии.

Таким образом, когнитивные технологии выступают не только инструментом развития интеллектуальных способностей, но и средством формирования целостного самосознания будущего педагога.

Через осмысление собственной деятельности студент учится понимать, как он мыслит, чему и зачем учится, что обеспечивает становление его как профессионала, способного к саморегуляции и самореализации в педагогической практике.

Итак, когнитивные технологии в профессиональной подготовке будущих педагогов представляют собой системный комплекс методов, приёмов и средств, направленных на развитие познавательной активности, рефлексии, самосознания и креативности обучающихся.

Особое значение когнитивные технологии приобретают в педагогическом образовании, где их использование становится условием развития профессионального самосознания. Они обеспечивают интеграцию интеллектуальной и личностной сфер, стимулируют внутреннюю мотивацию к самопознанию и саморазвитию, что позволяет будущему педагогу осознанно выстраивать свой профессиональный путь.

Таким образом, когнитивные технологии выступают ключевым инструментом формирования современного педагога нового типа — мыслящего, осознающего и саморазвивающегося субъекта профессиональной деятельности.

1.3 Возможности применения когнитивных технологий для развития самосознания будущих педагогов

Современная педагогическая практика характеризуется активным внедрением когнитивных технологий, ориентированных на развитие интеллектуального потенциала личности, её способности к осмыслению и преобразованию собственного опыта. Когнитивные технологии обеспечивают переход от передачи готовых знаний к организации

познавательной деятельности, направленной на формирование самосознания обучающегося как субъекта профессионального развития [38].

Согласно когнитивному подходу, обучение понимается как процесс осмысления, интерпретации и внутренней перестройки знаний, а не простого их запоминания. Когнитивизм как психолого-педагогическое направление акцентирует внимание на том, как человек воспринимает, перерабатывает и применяет информацию, формируя внутренние когнитивные схемы и стратегии мышления [81]. Именно эти принципы легли в основу проектирования современных когнитивных технологий в образовании.

Когнитивные технологии направлены не только на развитие познавательных процессов (восприятия, памяти, внимания, мышления), но и на развитие способности человека осознавать собственную познавательную активность, что напрямую связано с процессом формирования самосознания. Как отмечает Н. В. Манохина, применение когнитивных технологий способствует развитию у обучающихся умений самонаблюдения, самоанализа, рефлексии и метакогнитивного контроля, что является важным условием становления субъектной позиции личности [60].

Основные принципы когнитивизма, сформулированные в трудах Ж. Пиаже, Дж. Брунера, Д. Аусубеля, стали методологической базой для создания технологий, развивающих внутренние механизмы саморегуляции и самоосознания. Так, согласно теории осмысленного обучения Д. Аусубеля, усвоение знаний происходит тогда, когда обучающийся связывает новую информацию с имеющимися когнитивными структурами, осмысленно перестраивая их [81]. Этот процесс отражает внутреннюю активность субъекта, его стремление к пониманию и самопознанию.

В контексте подготовки будущих педагогов данные принципы позволяют разрабатывать технологии, направленные на активацию

познавательной и личностной рефлексии. Студент-педагог не просто усваивает материал, а осмысливает собственные способы мышления, оценивает эффективность своих действий, определяет зоны профессионального роста. Таким образом, когнитивные технологии становятся инструментом развития профессионального самосознания, включающего когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностно-рефлексивный компоненты [70].

Среди таких технологий можно выделить:

- **Когнитивное картирование** — создание визуальных схем и ментальных моделей, способствующих осмыслению взаимосвязей между понятиями [12];
- **Проблемное и инсайтное обучение**, развивающее способность видеть структуру задачи и находить решение через переструктурирование знаний [81];
- **Метакогнитивное обучение**, формирующее навыки самоконтроля и самооценки в процессе познания [60];
- **Технология «мысленного эксперимента»** — приём, предполагающий осознание и моделирование педагогических ситуаций в воображении с целью анализа возможных решений и последствий. Такая работа развивает метакогнитивное мышление и способность к саморефлексии [70];
- **Кейс-технологии и когнитивные тренинги** — используются для анализа проблемных ситуаций, требующих осмысления личной позиции будущего педагога. Они развивают критическое мышление, умение соотносить свои действия с профессиональными и этическими нормами [38];
- **Метод когнитивного конфликта** — организация ситуации, в которой обучающийся сталкивается с противоречием между прежними знаниями и новыми фактами. Педагог направляет его к

переосмыслению прежних установок и поиску новых объяснений [81];

- **Рефлексивное портфолио** — форма работы, в которой обучающийся систематизирует результаты своей деятельности, анализирует успехи, трудности и изменения в собственном профессиональном самоощущении [70];
- **Интерактивные когнитивные среды** — применение цифровых инструментов (онлайн-симуляций, когнитивных тренажёров, адаптивных платформ), позволяющих индивидуализировать процесс обучения и развивать саморегуляцию [38].

Эти методы позволяют студентам перейти от пассивного усвоения к активному конструированию знаний, что, по мнению Е. А. Бершадской, «формирует у обучающихся устойчивую установку на осознание собственных когнитивных стратегий и способов самопознания» [16].

Рассмотрим каждую технологию в отдельности.

Когнитивное картирование (карта) представляет собой универсальный инструмент для визуализации фрагментов картины мира, связанных с конкретной проблемной ситуацией. Будучи средством репрезентации мыслительных структур, она ориентирована на решение определенной задачи и позволяет моделировать как процесс ее создания, так и процессы мышления и понимания, что способствует более глубокому и полному усвоению новой информации [37].

Когнитивное картирование осуществляется процедурами, последовательность которых предусмотрена алгоритмом, представленным в Приложение 1.

При когнитивном картировании учебного текста осуществляется реконструирование авторской логики, воспроизведение мыслительных процессов, которые позволили автору передать нужную информацию. Когнитивная карта позволяет встать в позицию автора и глубже понять его

мысли, идеи и выводы. На основе карты осуществляется презентация текста, анализ основного содержания и его интерпретация.

Инструментальный характер процесса интерпретации подтверждается когнитивной картой. Семантическое пространство проблемы «Инструментальная функция интерпретации» определено словарными статьями толковых словарей. Оно формируется системой следующих понятий: интерпретация; понятие, система признаков понятия, значение понятия; система понятий, иерархия отношений понятий, квант знания; система квантов знания, отношения между квантами знаний, содержание текста. В этой системе легко прочитываются две категории: объекты и результаты интерпретации. Этим и объясняется расположение понятий в когнитивной карте «Инструментальная функция интерпретации». С разработанной когнитивной картой можно ознакомиться в приложении 2.

Инструментальный характер интерпретации на этом уровне анализа проблемы проявляется в процедурах описания отношений семантических компонентов. Наличие понятия есть причина того, что выделяются признаки понятия; наличие признаков становится причиной их интерпретации, значение понятия есть следствие интерпретации. Высший уровень интерпретации характеризуется тем, что вся переработанная информация обобщается. Средством обобщения становится статистическая обработка когнитивной карты, что и позволяет делать выводы об орудийной, инструментальной, природе интерпретации [50].

Проблемное обучение основывается на теоретических положениях Д. Дьюи, основавшего в 1894 г. В Чикаго опытную школу, в которой учебный план был заменен игровой и трудовой деятельностью. Для обучения Дьюи выделял четыре важнейших потребности-инстинкта: социальный, конструирования, художественного выражения, исследовательский.

Сегодня под **проблемным обучением** (технологией проблемного обучения) понимается такая организация учебного процесса, которая предполагает создание в сознании учащихся под руководством педагога

проблемных ситуаций и организацию активной самостоятельной деятельности учащихся по их разрешению, в результате чего и происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками и развитие мыслительных способностей.

Проблемное обучение основано на создании особого вида *мотивации* – проблемной, поэтому требует адекватного конструирования дидактического содержания материала, который должен быть представлен как цепь проблемных ситуаций.

Инсайт — это нахождение структуры, схемы, системы взаимоотношений между элементами и встраивание чего-то сложного, нового и непонятного в структуру собственного опыта.

Инсайтовое обучение — это обучение на основе инсайта, то есть внезапного осознанного нахождения решения задачи, которое появляется в сознании, зачастую неожиданно и мгновенно.

Проблемное и инсайтовое обучение представляют собой подходы, направленные на активизацию мыслительной деятельности студентов через создание проблемных ситуаций и стимулирование внезапного осознания решений. Проблемное обучение, основанное на идеях Д. Дьюи, формирует у обучающихся способность самостоятельно искать и находить ответы, развивает критическое мышление и творческое освоение знаний, умений и навыков, а также формирует особый вид мотивации — проблемную. Инсайтовое обучение дополняет этот процесс, акцентируя внимание на внезапном осознанном открытии структурных связей и закономерностей, что способствует глубокому усвоению информации и развитию аналитических способностей. В контексте нашего исследования данные технологии могут быть использованы для формирования когнитивной активности будущих педагогов и развития их самосознания через включение студентов в исследовательскую, проблемно-ориентированную и творческую деятельность, направленную на осмысление собственной профессиональной роли, ценностей и профессиональных склонностей.

Метакогнитивное обучение. Исходя из теории известного профессора РГПУ им. А. И. Герцена Елены Ивановны Николаевой, являющейся доктором биологических наук, термин *metacognition* — это сверхзнание, «за знание», а конкретнее - способность уметь осознанно оценивать на каком уровне овладения знаниями обучающийся находится, и что ещё предстоит предпринять, чтобы двигаться дальше по ступенькам познания. Это значит, что педагог современности, не просто дает студенту знания, но и помогает отреагировать на то, как эти знания получены, что студент узнал о том, как он получил новые знания, что он ещё не знает, и что нужно делать, чтобы увеличить уровень собственных знаний или навыков [70].

Например, при изучении новой педагогической теории студент может сначала прочитать текст, затем сделать схему ключевых понятий, обсудить её на семинаре и оценить, насколько он понял логику теории и где испытывает затруднения. В результате он не только получает знания, но и формирует способность самостоятельно контролировать и корректировать собственный процесс обучения, что напрямую способствует развитию профессионального самосознания будущего педагога. Главным приобретением использования метакогнитивных педагогических технологий в обучении становится развитие способности самостоятельно учиться и способности к непрерывному самообразованию.

Мысленный эксперимент — это метод научного познания, который заключается в получении нового или проверке имеющегося знания путём конструирования идеализированных объектов и манипулирования ими в искусственно (условно) задаваемых ситуациях. Метод мысленного эксперимента относится к области научно-теоретического знания и представляет собой систему мысленных, практически не осуществимых процедур, проводимых над идеальными объектами [91].

Мысленный эксперимент может выступать как самодостаточный (который в принципе не может быть реализован на практике, а часто и

модельно) или рассматриваться как «воспроизведение» будущего реального эксперимента. Будучи теоретическими моделями реальных ситуаций, мысленные эксперименты проводятся в целях выяснения согласованности основных принципов теории.

Различают три основных типа мысленного эксперимента:

- конструирующие мысленные эксперименты, связанные с «пространированием» понятийных фундаментальных схем теории;
- аналитические мысленные эксперименты, ориентированные на построение либо примера, подтверждающего истинность теории, либо контрпримера (как правило, в форме парадокса);
- синтетические мысленные эксперименты, выступающие средством конструирования научной гипотезы.

Мысленный эксперимент представляет собой важный инструмент научно-теоретического познания, позволяющий исследователю моделировать сложные или практически недостижимые ситуации, выявлять внутренние противоречия теории и проверять её согласованность. Различные типы мысленных экспериментов обеспечивают гибкость и глубину анализа, способствуя развитию новых гипотез и обоснованию теоретических положений, что делает этот метод незаменимым на этапе формирования и совершенствования научного знания.

Кейс-технологии и когнитивные тренинги — это два разных, но дополняющих друг друга метода обучения, направленные на развитие практических и когнитивных навыков. Кейс-технологии используют реальные или смоделированные ситуации для отработки навыков анализа и решения проблем. Когнитивные тренинги же фокусируются на целенаправленном улучшении мыслительных процессов, таких как память, внимание и логика[82].

На современном этапе развития высшего образования кейс-технология применяется в основном при обучении экономистов и управленцев с целью обучения принятию решений (О.В. Козлова, О.А.

Овсянников и др.). Между тем, поскольку основное предназначение данной технологии - обучение навыкам работы с информацией, анализу проблемы с различных точек зрения, очевиден потенциал кейс-технологии для развития критического мышления у студентов с целью повышения конкурентоспособности выпускников на современном рынке труда.

Главное предназначение кейс-стади - совместными усилиями коллектива учащихся проанализировать конкретную ситуацию, разработать варианты решения проблемы, оценить предложенные алгоритмы и выбрать один, самый оптимальный, из них.

На наш взгляд, кейс-технология может стать способом повышения эффективности обучения, если для развития основных компонентов критического мышления (настойчивость, гибкость, осознание, готовность к планированию, поиск компромиссных путей решения проблемы, готовность исправлять свои ошибки) использовать различные варианты этого метода.

Когнитивные тренинги — это целенаправленная тренировка познавательных функций мозга, таких как внимание, память, мышление, речь и восприятие. Они помогают улучшить умственные способности, поддерживать остроту ума, замедлить старение мозга и снизить стресс. Тренировки могут проводиться с помощью специализированных программ, игровых заданий, а также бытовых упражнений [75].

Кейс-технологии и когнитивные тренинги в педагогической подготовке будущих специалистов выступают как взаимодополняющие методы, направленные на развитие самосознания и профессиональных компетенций. Кейс-технологии предоставляют студентам возможность анализировать конкретные педагогические ситуации, формируя критическое мышление, способность прогнозировать последствия своих действий и проводить рефлексию. В то же время когнитивные тренинги способствуют развитию метапознания, управлению мыслительными

процессами и эмоциональной саморегуляции, что позволяет будущим педагогам осознанно подходить к решению профессиональных задач.

Метод когнитивного конфликта представляет собой педагогическую технологию, направленную на создание у обучающихся противоречивой или неожиданной ситуации, которая вызывает сомнение в их прежних знаниях или представлениях. Такой конфликт стимулирует переработку существующих знаний, активное мышление и осознание собственных когнитивных стратегий. В педагогическом контексте этот метод способствует развитию самосознания, так как студент сталкивается с необходимостью анализировать свои убеждения и корректировать их в свете новых данных.

Рефлексивное портфолио - это систематически оформляемый сборник работ студента, включающий записи о собственных учебных и профессиональных достижениях, анализ ошибок, личные размышления и выводы о процессе обучения. Такая технология направлена на развитие самосознания через осмысление собственного опыта, фиксацию личностного и профессионального роста, а также на формирование навыков самооценки и саморегуляции.

Использование рефлексивного портфолио в профессиональной подготовке будущих педагогов доказало свою эффективность в ряде исследований. Так, Prayogi и Verawati (2020) показали, что ведение портфолио с рефлексивными записями о выполнении заданий в условиях когнитивного конфликта способствует развитию критического мышления и саморефлексии у студентов-педагогов, позволяя им осознавать собственные когнитивные стратегии и оценивать эффективность принятых решений. Века и Kulinxha (2021) выявили, что систематическое использование портфолио, включающего анализ учебных заданий, проектов и педагогических кейсов, формирует у будущих педагогов способность критически оценивать свои действия, определять сильные и слабые стороны, а также планировать профессиональное развитие, что

способствует формированию личностной и профессиональной идентичности. Аналогичные результаты получили Маркович, Зивкович и Паунович (2022), исследовавшие применение портфолио у студентов-педагогов английского языка; они показали, что портфолио помогает осознавать собственные педагогические компетенции, развивать метапознавательное мышление и ставить цели профессионального роста. Таким образом, рефлексивное портфолио выступает эффективным инструментом развития самосознания, профессиональной рефлексии и формирования целостной педагогической идентичности студентов [83, 14, 63].

Интерактивные когнитивные среды представляют собой цифровые или физические образовательные платформы и среды, которые позволяют студентам активно взаимодействовать с учебным материалом, моделировать различные педагогические ситуации, получать мгновенную обратную связь и анализировать свои решения. Эти среды направлены на развитие когнитивных процессов, критического мышления, рефлексии и самосознания обучающихся

Примеры методических приёмов:

- Использование интерактивных платформ для моделирования уроков (например, виртуальные классы или образовательные симуляторы).
- Выполнение цифровых заданий с мгновенной обратной связью и возможностью анализа ошибок.
- Совместная работа в интерактивной среде для решения кейсовых задач с последующей рефлексией действий.

В подготовке будущих педагогов активно применяются интерактивные когнитивные среды, которые позволяют моделировать педагогические ситуации, анализировать свои действия и развивать когнитивные и метакогнитивные навыки. Одним из таких примеров являются **виртуальные классы** (ClassVR (см. приложение 3), Edmodo (см. приложение 4), Moodle (см. приложение 5) с интерактивными модулями),

где студенты могут проводить уроки с виртуальными учениками, наблюдать их реакции и получать мгновенную обратную связь. Использование таких сред способствует формированию навыков планирования урока, выбора педагогических стратегий и развития критического мышления у будущих педагогов [100].

Другим примером является **SimSchool** (прил 6), онлайн-симулятор классов, позволяющий работать с виртуальными учениками с различными характеристиками. Студенты оценивают последствия своих педагогических решений, анализируют результаты и корректируют стратегии, что способствует развитию рефлексивного и метапознавательного мышления [112].

Кроме того, интерактивные платформы для оценки знаний, такие как **Kahoot!** (см. приложение 7) и **Quizizz** (см. приложение 8), предоставляют возможность создания интерактивных заданий, мгновенного получения результатов и анализа ошибок. Применение этих инструментов формирует когнитивные и рефлексивные навыки, а также повышает мотивацию к обучению [102].

После анализа основных когнитивных технологий, применяемых в современном образовательном процессе, представляется необходимым перейти к рассмотрению ряда конкретных разработок, которые получили практическое распространение и продолжают активно использоваться в педагогической среде. Эти модели представляют собой интересное сочетание современных методических подходов и идей, уходящих корнями в классические философские и психологические концепции познания. Несмотря на то, что многие авторы не делают прямых отсылок к исследованиям в области когнитивных наук, анализ их методических решений показывает, что предлагаемые ими подходы полностью вписываются в логику когнитивного обучения.

1. Образовательная технология на основе квантовых учебных текстов и заданий в тестовой форме (В. С. Аванесов) [1].

Квантованный учебный текст – это заметно сокращённый текст, написанный доступным языком, расчленённый на сравнительно короткие части. Каждая часть имеет свои подзаголовки.

Главная цель квантования учебных текстов – сделать его настолько понятным и ясным для читателей, чтобы исключить или заметно уменьшить зависимость понимания смыслов текста от педагогов-интерпретаторов. Сновными методами квантования текстов можно считать: сокращение (или сжатие) словесного и символического состава учебных текстов; членение их на части; использование подзаголовков к каждой части учебного текста.

2. Методы сгущения учебной информации (А. А. Остапенко) [32].

«Уплотнение знаний — по определению С.Ф. Клепко, — это процесс реконструкции определённого фрагмента знаний, усвоение которого в реконструированном виде требует меньше времени, тем не менее, порождает эквивалентные общеучебные и технологические умения. Как показывает опыт, одним из наиболее эффективных дидактических путей сгущения мысли является создание крупноблочной образно-графической наглядности, получившей название крупноблочных опор или концептов. М.А. Чошанов называет этот процесс «техникой проблемного модулирования», а проблемную область в теории — «когнитивной графикой» [108]. По его мнению, когнитивная графика сводится не столько к иллюстративным функциям, сколько к активизации, стимулированию естественных интеллектуальных процессов. Методы сгущения учебной информации, предложенные А. А. Остапенко, представляют собой систему приёмов, направленных на компактное, структурированное и смысловое представление больших объёмов содержания. Их цель — оптимизировать процесс усвоения материала за счёт выделения ключевых смыслов, установления логических связей и создания обобщённых моделей учебного содержания. Сгущение позволяет сократить информационную избыточность, повысить когнитивную активность обучающихся и обеспечить более глубокое понимание изучаемого материала.

3. Логико-смысловые модели, дидактические многомерные инструменты (В.Э. Штейн-берг) [110].

В. Э. Штейнберг рассматривает логико-смысловые модели как особый тип знаково-графических структур, отражающих содержание учебного материала в его логике, смыслах и взаимосвязях. Эти модели позволяют переводить линейный текст в многомерную визуальную форму, что обеспечивает более глубокое понимание и переработку информации.

Ключевые характеристики по Штейнбергу:

структурно-логическая упорядоченность — материал организован по принципам причинности, иерархии, последовательности;

смысловая насыщенность — выделение ключевых смыслов и внутренних отношений между ними;

компактность — объемное содержание отображается в свернутом, но информативном виде;

визуальная интерпретация знаний — представление через схемы, матрицы, графы, смысловые карты.

4. Образовательная технология на основе фреймового представления знаний (Р. В. Гурина, Е. Е. Соколова) [33].

Данная технология опирается на идеи когнитивной психологии о том, что знание в памяти человека хранится в виде структурированных смысловых единиц — фреймов. Фрейм понимается как организованная «ячейка знаний», включающая в себя ключевое понятие, его характеристики, значения, связи и условия применения. Применение фреймового подхода в обучении позволяет преобразовывать учебную информацию в логически упорядоченные структуры, облегчая процессы понимания, осмысления и воспроизведения материала. Благодаря этому обучающиеся получают возможность видеть содержание не как разрозненный набор сведений, а как взаимосвязанные смысловые блоки, формирующие целостную картину изучаемой темы.

В образовательном процессе фреймовая технология выполняет ряд функций: систематизацию знаний, их смысловую интеграцию, установление межпредметных связей и развитие когнитивных стратегий у обучающихся. Гурина и Соколова подчёркивают, что построение фреймовых схем способствует формированию у студентов умений выделять главное, классифицировать и обобщать информацию, устанавливая причинно-следственные связи и эффективно решать учебные и профессиональные задачи.

5. Представление информации на основе педагогически структурно-логических схем. Многие люди работают над практической реализацией этой идеи, которая пользуется большой популярностью; авторский метод, по-видимому, является Д. Осубель, предложивший в 1960 г. использовать для отображения учебной информации измерения семантических сетей [52].

Опираясь на его идеи, современные разработчики создают схемы, отражающие логические связи, иерархию понятий и причинно-следственные зависимости, что позволяет обучающимся воспринимать материал в целостном, интегрированном виде. Использование структурно-логических схем в подготовке будущих педагогов способствует развитию аналитического мышления, умения выделять ключевые смысловые элементы и конструировать собственные модели учебной информации, что напрямую связано с формированием профессионального самосознания и метапознавательных компетенций.

6. Моделирование дидактических объектов на основе когнитивной визуализации (Н. Н. Манько), представляет собой технологию, направленную на создание наглядных и структурированных представлений учебного материала, которые облегчают его восприятие и усвоение [61]. В основе подхода лежит принцип преобразования абстрактной информации в визуально организованные схемы, таблицы, концепт-карты и другие графические модели, отражающие логические,

причинно-следственные и структурные связи между элементами содержания. Использование когнитивной визуализации способствует активизации аналитического и синтетического мышления, облегчает процесс выявления ключевых понятий и их взаимосвязей, а также повышает эффективность самостоятельного и осознанного обучения.

В рамках рассмотрения когнитивных технологий, применяемых в профессиональной подготовке будущих педагогов, были выделены и подробно описаны ключевые методические подходы, направленные на развитие самосознания и метакогнитивных компетенций. **Кейс-технологии** обеспечивают моделирование реальных педагогических ситуаций, способствуют формированию критического мышления, способности прогнозировать последствия своих решений и осознавать собственные когнитивные стратегии. **Когнитивные тренинги** развивают способность к рефлексии, анализу ошибок и выработке оптимальных способов решения педагогических задач, формируя у студентов навыки саморегуляции.

Метод когнитивного конфликта стимулирует переработку устоявшихся знаний и убеждений, создавая ситуации противоречия, что способствует развитию критического и метапознавательного мышления, а также повышает осознанность профессиональных действий. **Рефлексивное портфолио** позволяет студентам систематизировать собственный опыт, фиксировать достижения и трудности, формируя устойчивое профессиональное самосознание и личностную идентичность. Наконец, **интерактивные когнитивные среды** обеспечивают безопасное моделирование педагогических процессов, позволяют анализировать последствия решений, получать мгновенную обратную связь и активно, взаимодействовать с учебным материалом, что способствует комплексному развитию когнитивных и рефлексивных компетенций.

Таким образом, комплексное применение этих технологий может создать образовательное пространство, способствующее развитию целостного педагогического самосознания, профессиональной рефлексии и

готовности к самостоятельной деятельности в современных условиях. Теоретический анализ позволяет предположить, что когнитивные технологии имеют потенциал стать эффективным инструментом формирования ключевых компонентов самосознания будущих педагогов.

Далее в практической части диссертационного исследования будет представлена организация эмпирической работы, направленной на проверку эффективности внедрения когнитивных технологий в процесс формирования самосознания у студентов педагогического профиля, а также будут изложены результаты констатирующего, формирующего и контрольного этапов эксперимента

ГЛАВА 2 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ КОГНИТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ РАЗВИТИЯ САМОСОЗНАНИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

2.1 Диагностика уровня развития самосознания у будущих педагогов

Эмпирическое исследование включает три последовательных этапа: **констатирующий, формирующий и контрольный.**

Констатирующий этап направлен на определение исходного уровня самосознания будущих педагогов, а также на выявление степени сформированности его основных компонентов — **когнитивного, эмоционально-ценностного и поведенческого.**

Формирующий этап посвящён развитию самосознания будущих педагогов посредством внедрения когнитивных технологий в образовательный процесс. Его цель заключалась в проверке эффективности использования когнитивных технологий, которые включают в себя: систему упражнений, заданий и приёмов, направленных на активизацию когнитивных процессов и формирование осознанного отношения студентов к собственной профессиональной деятельности.

Контрольный этап позволит оценить результативность проведённой формирующей работы и определить динамику развития самосознания будущих педагогов под влиянием когнитивных технологий. Основные данные, необходимые для исследования, были получены путем реализации диагностического инструментария при понимании, что «диагностика – это специфический метод познания, направленный на выявление внутреннего состояния объекта и причин данного состояния, с целью определения путей его дальнейшего развития» [34].

Организация эмпирического исследования представлена в таблице 1. Таблица 1 – Организация эмпирического исследования по развитию самосознания будущих педагогов через применение когнитивных технологий

Этапы эксперимента	Задачи эксперимента	Содержание экспериментальной работы
1	2	3
Констатирующий	<p>Определить исходный уровень развития самосознания будущих педагогов.</p> <p>Выявить особенности проявления компонентов самосознания.</p> <p>Провести количественный и качественный анализ полученных данных для установления типологических групп по уровню самосознания.</p> <p>Определить направления дальнейшей формирующей работы по развитию самосознания будущих педагогов посредством когнитивных технологий.</p>	<p>Диагностическое обследование</p> <p>1. Методика исследования самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантеев)</p> <p>2. Методика диагностики уровня рефлексивности (А. В. Карпов)</p> <p>3. Методика «Дифференциально-диагностический опросник» (Е. А. Климов)</p>
Формирующий	<p>Разработать и внедрить когнитивные технологии, направленные на развитие самосознания будущих педагогов.</p> <p>Организовать педагогические условия, способствующие активизации познавательной, рефлексивной и ценностно-смысловой деятельности студентов.</p>	<p>Использование когнитивных технологий с целью развития самосознания будущих педагогов.</p>

	<p>Применить систему когнитивных упражнений, заданий и приёмов, обеспечивающих осознание студентами своих личностных и профессиональных качеств.</p> <p>Стимулировать развитие рефлексивных умений, самопонимания, самооценки и стремления к самосовершенствованию.</p> <p>Отслеживать динамику изменений в уровне развития самосознания студентов в процессе экспериментальной работы.</p>	
--	---	--

Продолжение таблицы 1

1	2	3
Контрольный	<p>Провести повторную диагностику уровня развития самосознания будущих педагогов с использованием тех же методик, что и на констатирующем этапе.</p> <p>Сравнить результаты констатирующего и контрольного этапов для выявления динамики развития самосознания студентов.</p> <p>Оценить эффективность применения когнитивных технологий.</p> <p>Определить качественные изменения в структуре и проявлениях самосознания участников эксперимента.</p> <p>Сформулировать выводы о результативности использования когнитивных технологий в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов.</p>	<p>Контрольное диагностическое обследование</p> <p>1. Методика исследования самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантилеев)</p> <p>2. Методика диагностики уровня рефлексивности (А. В. Карпов)</p> <p>3. Методика «Дифференциально-диагностический опросник» (Е. А. Климов)</p>

Основные данные, необходимые для исследования, были получены путем реализации диагностического инструментария при понимании, что «диагностика – это специфический метод познания, направленный на выявление внутреннего состояния объекта и причин данного состояния, с

целью определения путей его дальнейшего развития» [34]. На данном этапе формировался информационный блок, отражающий текущее состояние развития самосознания будущих педагогов. В него входили данные об их **профессиональных мотивах, познавательных потребностях, уровне рефлексивности и самоотношения**. Особое внимание уделялось выявлению **осознанности студентами собственных личностных и профессиональных качеств**, а также их **готовности к саморазвитию и саморегуляции** в процессе профессиональной подготовки.

Для проведения эмпирического исследования была сформирована выборка студентов педагогических специальностей. Отбор участников осуществлялся с учетом однородности по возрасту, курсу обучения и направлению подготовки.

В исследовании приняли участие **40 студентов 3 курса педагогического института имени У. Султангазина Костанайского регионального университета имени Ахмет Байтұрсынұлы**, обучающихся по направлению «Начальное образование».

Период проведения исследования — **сентябрь – декабрь 2025 года**.

Группа НО-23-111-11 состоит из 20 студентов, 19 из них девушки и 1 юноша. В группе НО-23-111-21 также 20 студентов, 18 из них девушки и 2 юноши. Средний возраст в обеих группах составляет 20 лет.

В целях выявления уровня самосознания будущих педагогов, а также для последующего распределения выборки на контрольную и экспериментальную группы был применён комплекс диагностических методик. Эти методики ориентированы на исследование структуры самосознания и охватывают три ключевых компонента данного феномена: когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческо-деятельностный.

1. Методика исследования самоотношения (В. В. Столин, С.Р.Пантилеев). Методика направлена на выявление особенностей эмоционально-ценностного отношения личности к себе. Самоотношение является центральным элементом самосознания, отражающим степень

принятия, уважения и понимания собственного «Я». Анализ таких показателей, как *самоуважение*, *самообвинение*, *самопринятие* и *внутренние конфликты*, позволяет определить эмоционально-оценочную составляющую самосознания. От характера самоотношения во многом зависит готовность будущего педагога к самопознанию, самоанализу и саморазвитию [98].

2. Методика диагностики уровня рефлексивности (А. В. Карпов).

Рефлексивность рассматривается как важнейший когнитивный компонент самосознания, обеспечивающий осознание личностью собственных мыслей, поступков и мотивов. Применение данной методики позволяет определить уровень осознанности, способность к самопониманию и критическому анализу своих действий. Высокий уровень рефлексивности свидетельствует о сформированности механизма саморегуляции — необходимого условия профессионального становления педагога [46].

3. Методика «Дифференциально-диагностический опросник» (Е. А. Климов)

Данная методика направлена на выявление профессиональных склонностей личности и определение типа профессиональной направленности, соответствующей интересам и особенностям субъекта. Дифференциально-диагностический опросник позволяет отнести испытуемого к одному из пяти типов профессий: «человек — человек», «человек — техника», «человек — природа», «человек — знаковая система» или «человек — художественный образ». Использование данной методики в контексте исследования когнитивных технологий развития самосознания обусловлено тем, что профессиональные интересы и предпочтения отражают мотивационно-ценностный компонент самосознания личности. Для будущих педагогов данный показатель является индикатором осознанности профессионального выбора, степени профессиональной идентичности и готовности к самореализации в педагогической деятельности [48].

Таким образом, совокупность примененных методик позволяет всесторонне оценить уровень сформированности самосознания будущих педагогов:

- эмоционально-ценностное отношение к себе (по В. В. Столину, С. Р. Пантлееву);
- осознанность и рефлексивность (по А. В. Карпову);
- профессиональную направленность и мотивационно-ценностные установки (по Е. А. Климову).

Комплексное использование указанных инструментов обеспечивает достоверность и полноту диагностики исследуемого феномена.

Для изучения эмоционально-ценностного компонента самосознания будущих педагогов применялась **методика исследования самоотношения** (В. В. Столин, С. Р. Пантлеев). Данная методика основана на представлении о самоотношении как о целостной системе эмоциональных, когнитивных и поведенческих реакций личности, направленных на собственное «Я».

Опросник включает 110 утверждений (прил 9), к каждому из которых испытуемые должны были выбрать один из двух вариантов ответа — «верно» или «неверно», руководствуясь собственным мнением. В инструкции подчеркивалось, что нет «правильных» или «неправильных» ответов, важно дать честный и интуитивный отклик, отражающий реальное отношение к себе. В приложении 10 представлен бланк ответов используемых при проведении исследования.

Диагностика проводилась в групповой форме. Студентам предлагалось заполнить опросник индивидуально в письменном виде, без обсуждения ответов с другими участниками. Среднее время выполнения задания составляло 20–25 минут. После сбора анкет ответы были обработаны по ключу методики: каждому ответу («верно» или «неверно») соответствовало определённое количество баллов в зависимости от направленности суждения.

Результаты обрабатывались по девяти основным шкалам, отражающим различные аспекты самооотношения: открытость; самоуверенность; саморуководство; отраженное самооотношение; самооценность; самопринятие; самопривязанность; внутренняя конфликтность; самообвинение.

Результаты обработки протоколов представлены в таблице 2. Для оценки результатов, использовались средние показатели выраженности каждой шкалы по группам.

Таблица 2 – Средние показатели по шкалам методики исследования самооотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантилеев).

№	Шкала	НО-23-111-11 (n=20)	НО-23-111-21 (n=20)
1	Открытость	7,2 балла	5,1 балла
2	Самоуверенность	3,8 балла	4,9 балла
3	Саморуководство	4,1 балла	5,3 балла
4	Зеркальное Я	3,9 балла	4,8 балла
5	Самоценность	4,0 балла	5,2 балла
6	Самопринятие	3,7 балла	4,6 балла
7	Самопривязанность	4,3 балла	5,0 балла
8	Внутренняя конфликтность	6,4 балла	5,8 балла
9	Самообвинение	6,7 балла	6,0 балла

Анализ данных, полученных по методике исследования самооотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантилеев), показал, что у студентов обеих групп преобладают средние и пониженные значения стенов по большинству шкал. Это свидетельствует о недостаточной сформированности позитивного отношения к себе, неустойчивой самооценке и ограниченной способности к саморегуляции.

У студентов группы НО-23-111-11 значения по ключевым шкалам — «Самоуверенность», «Самоценность», «Самопринятие» — оказались ниже, чем у участников группы НО-23-111-21, что говорит о менее выраженном чувстве личной значимости и самопринятия. Напротив, по шкалам «Самообвинение» и «Внутренняя конфликтность» показатели выше, что отражает наличие внутренних противоречий, тревожности и склонности к самокритике.

В целом результаты констатирующего этапа указывают на необходимость применения когнитивных технологий, направленных на развитие у будущих педагогов способности к рефлексии, самопониманию и формированию позитивного самоотношения.

Для наглядного представления различий в уровне развития компонентов самоотношения у студентов обеих групп были построены диаграммы, которые представлены на рисунке 2. Они отражают распределение средних баллов по девяти шкалам методики исследования самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантिलеев).

На диаграмме видно, что показатели по большинству шкал у студентов группы НО-23-111-11 несколько ниже, чем у НО-23-111-21, что указывает на менее выраженные позитивные характеристики самосознания и более выраженные признаки внутреннего напряжения и самокритичности.

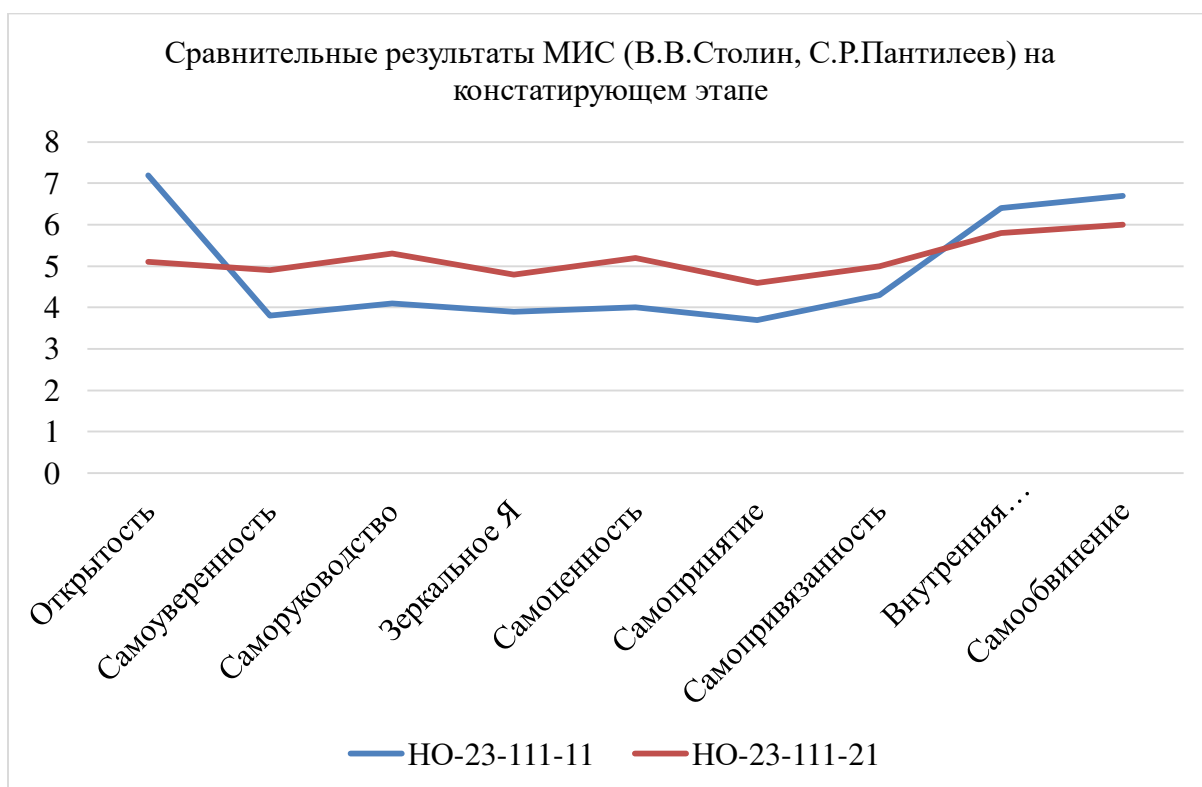


Рисунок 2 – Средние показатели по шкалам методики исследования самоотношения обеих групп на констатирующем этапе

Результаты, полученные с помощью методики исследования самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантилеев), позволили выявить общее представление студентов о себе и характер их эмоционально-ценностного отношения к собственной личности. На констатирующем этапе исследования у большинства испытуемых отмечен **средний уровень сформированности самоотношения**. При этом студенты **группы НО-23-111-11 продемонстрировали более низкие показатели по шкалам самоуважения, самоуверенности и самоинтереса, что свидетельствует о недостаточной степени личностной устойчивости и самопринятия, а также о наличии внутренней неуверенности в собственных силах.**

У студентов **группы НО-23-111-21**, напротив, значения оказались ближе к верхней границе среднего уровня, что отражает более стабильное и позитивное восприятие своего «Я». Наиболее высокие показатели в обеих группах отмечены по шкале **саморуководства**, что может указывать на стремление к самоконтролю и рациональной регуляции поведения.

Таким образом, результаты методики подтверждают наличие **определённых различий в эмоционально-ценностной сфере самосознания** у студентов данных групп. Полученные данные стали основанием для дальнейшей работы по развитию самосознания будущих педагогов посредством применения когнитивных технологий в образовательном процессе.

Следующим этапом констатирующего эксперимента стало исследование уровня **рефлексивности** личности студентов, проведенное с использованием методики **А. В. Карпова**. Данная методика направлена на выявление способности человека к осознанию собственных действий, состояний и мотивов поведения, а также к анализу и переосмыслению личного опыта. Рефлексивность рассматривается как важнейший когнитивный компонент самосознания, обеспечивающий осознанное отношение субъекта к себе и своей деятельности.

Методика включает 27 утверждений, требующих от испытуемых выбора одного из двух вариантов ответа («верно» / «неверно»). Каждому ответу присваивается определенное количество баллов, сумма которых отражает уровень выраженности рефлексивности. Бланк опросника рефлексивности А.В. Карпова представлен в приложении 12.

Интерпретация результатов осуществляется по определенному алгоритму:

1. Подсчет сырых баллов в прямых и обратных значениях.
2. Перевод полученных баллов в “стены” (стандартизированная шкала тестовых баллов). Шкала стен помогает сравнивать результаты разных людей, так как усредняет их с помощью формулы, используя среднее значение и стандартное отклонение тестовых баллов. (Прил 13)
3. Анализ полученных данных, представление результатов в таблице, диаграмме.

В исследовании приняли участие студенты группы НО-23-111-11 ($n = 20$) и НО-23-111-21 ($n = 20$). Результаты диагностики уровня

рефлексивности по методике А.В. Карпова группы НО-23-111-11 представлены в Таблице 3.

Таблица 3 – Результаты диагностики уровня рефлексивности группы НО-23-111-11 по методике А. В. Карпова (констатирующий этап)

№	Респондент	Балл	Стен	Уровень рефлексивности
1	2	3	4	5
1	Студент 1	148	8	Высокий
2	Студент 2	131	6	Средний
3	Студент 3	111	3	Низкий
4	Студент 4	122	4	Средний
5	Студент 5	144	7	Средний

Продолжение таблицы 3

1	2	3	4	5
6	Студент 6	162	9	Высокий
7	Студент 7	113	3	Низкий
8	Студент 8	103	2	Низкий
9	Студент 9	150	8	Высокий
10	Студент 10	124	5	Средний
11	Студент 11	129	5	Средний
12	Студент 12	110	3	Низкий
13	Студент 13	145	7	Средний
14	Студент 14	148	8	Высокий
15	Студент 15	121	4	Средний
16	Студент 16	105	2	Низкий
17	Студент 17	133	6	Средний
18	Студент 18	149	8	Высокий
19	Студент 19	108	3	Низкий
20	Студент 20	140	7	Средний

В ходе констатирующего этапа эксперимента установлено, что в группе НО-23-111-11:

- **низкий уровень** (1–3 стена) имеют **6 студентов**, что составляет **30 %**;
- **средний уровень** (4–7 стенов) выявлен у **9 студентов**, или **45 %**;
- **высокий уровень** (8–10 стенов) наблюдается у **5 студентов**, что составляет **25 %**.

Таким образом, большинство студентов группы НО-23-111-11 на начальном этапе имеют **средний уровень развития рефлексивности**,

характеризующийся частичной способностью к осознанию своих действий и анализу профессионального опыта, при этом у значительной части участников (30 %) уровень рефлексивности остается низким.

Методика диагностики уровня рефлексивности по методике А.В. Карпова в группе НО-23-111-21 была проведена тем же принципом, результаты диагностики представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты диагностики уровня рефлексивности группы НО-23-111-21 по методике А. В. Карпова (констатирующий этап)

№	Респондент	Балл	Степ	Уровень рефлексивности
1	2	3	4	5
1	Студент 1	150	8	Высокий
2	Студент 2	115	4	Средний
3	Студент 3	114	4	Средний
4	Студент 4	125	5	Средний
5	Студент 5	112	3	Низкий
6	Студент 6	143	7	Средний
7	Студент 7	155	8	Высокий
8	Студент 8	106	2	Низкий
9	Студент 9	128	5	Средний
10	Студент 10	110	3	Низкий
11	Студент 11	133	6	Средний
12	Студент 12	163	9	Высокий
13	Студент 13	136	6	Средний
14	Студент 14	115	4	Средний
15	Студент 15	109	3	Низкий

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4	5
16	Студент 16	124	5	Средний
17	Студент 17	143	7	Средний
18	Студент 18	106	2	Низкий
19	Студент 19	151	8	Высокий
20	Студент 20	132	6	Средний

Анализ данных показал, что в данной группе:

- **низкий уровень** (1–3 стен) имеют **5 студентов**, что составляет **25 %**;
- **средний уровень** (4–7 стен) — у **11 студентов (55 %)**;
- **высокий уровень** (8–10 стен) — у **4 студентов (20 %)**.

Таким образом, основная часть участников группы НО-23-111-21 продемонстрировала **средний уровень развития рефлексивности**, что говорит о наличии у них способности к частичному самоанализу, однако слабо выраженной тенденции к системной саморефлексии и осмыслению профессиональных действий.

Для наглядного представления полученных результатов был проведен **сравнительный анализ уровня рефлексивности студентов и групп НО-23-111-11 и НО-23-111-21** на констатирующем этапе эксперимента. Распределение участников по уровням рефлексивности (в процентах) отражено на рисунке 3.

Из данных видно, что показатели двух групп имеют схожее распределение, преобладает средний уровень рефлексивности. В обеих группах выявлена незначительная доля студентов с высоким уровнем, что свидетельствует о необходимости применения специальных педагогических условий и когнитивных технологий, направленных на развитие самосознания и способности к рефлексии.

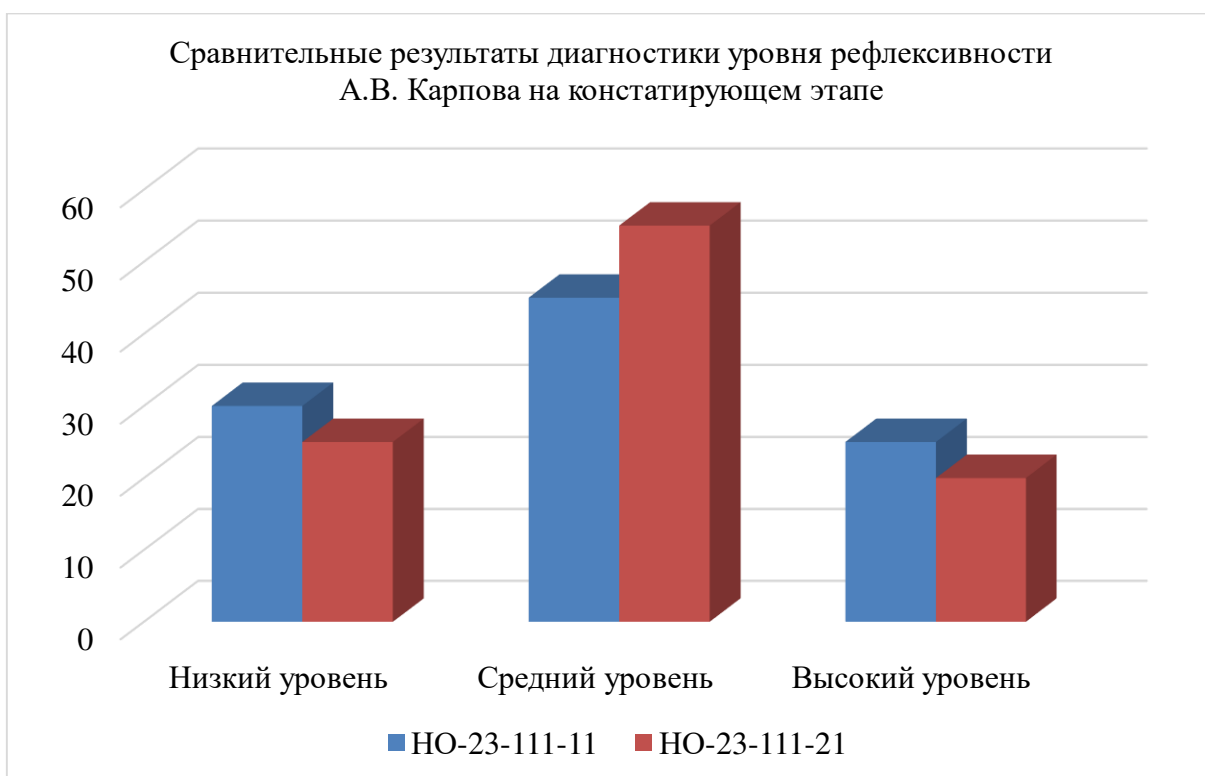


Рисунок 3 – Сравнительный анализ уровня рефлексивности студентов групп НО-23-111-11 и НО-23-111-21

После проведения диагностики уровня рефлексивности испытуемых была использована методика Е. А. Климова «**Дифференциально-диагностический опросник**» (ДДО), направленная на выявление профессиональных склонностей личности. Применение данной методики в исследовании обусловлено тем, что профессиональные интересы и предпочтения отражают мотивационно-ценностный компонент самосознания, позволяющий определить степень осознанности профессионального выбора будущих педагогов.

Методика Е. А. Климова позволяет определить доминирующий тип профессиональной направленности: «человек — человек», «человек — техника», «человек — знаковая система», «человек — природа» или «человек — художественный образ». Полученные данные дают возможность судить о сформированности профессиональной самоидентификации и степени соответствия профессиональных склонностей избранной педагогической деятельности.

Испытуемым предлагается 20 пар видов деятельности, где необходимо выбрать только один вариант, и в соответствующей клетке листа ответов поставить знак “+”. Инструкция для испытуемого: «Предположим, что после соответствующего обучения вы сможете выполнить любую работу. Но если бы вам пришлось выбирать только из двух возможностей, что бы вы предпочли?». Бланк для ответов с вопросами расположен в приложении 14.

Обработка результатов осуществляется путем подсчета количества положительных («+») и отрицательных («-») ответов в каждой из пяти колонок опросного листа. Каждая колонка соответствует определенному типу профессиональной направленности:

1. Человек — человек,
2. Человек — техника,
3. Человек — природа,
4. Человек — знаковая система,
5. Человек — художественный образ.

Суммарное количество положительных ответов по каждому типу указывает на выраженность склонности личности к соответствующей профессиональной сфере. Наиболее предпочтительным считается тот тип профессий, по которому испытуемый набрал наибольшее количество положительных ответов при минимальном числе отрицательных.

Суммарное количество положительных ответов по каждому типу указывает на выраженность склонности личности к соответствующей профессиональной сфере. Наиболее предпочтительным считается тот тип профессий, по которому испытуемый набрал наибольшее количество положительных ответов при минимальном числе отрицательных.

Результаты диагностики экспериментальной группы по методике Е.А.Климова представлены в таблице 5.

Таблица 5 – Результаты констатирующей диагностики по методике Е. А. Климова (ДДО) в группе НО-23-111-11 (n = 20)

№	Тип профессиональной направленности	Количество испытуемых	% от общей выборки	Характеристика выраженности
1	Человек — человек	7	35%	Средняя выраженность
2	Человек — техника	4	20%	Средняя выраженность
3	Человек — природа	1	5%	Низкая выраженность
4	Человек — знаковая система	3	15%	Средняя выраженность
5	Человек — художественный образ	5	25%	Средняя выраженность
		20	100%	

Преобладающим типом профессиональной направленности среди студентов группы НО-23-111-11 является тип «человек — человек» (35 %), что свидетельствует о выраженной склонности к деятельности, связанной с взаимодействием и общением с другими людьми. Данный результат подтверждает наличие базовой профессиональной ориентации, соответствующей педагогическому профилю. Что в целом является низким результатом исходя из количества студентов. Вместе с тем часть студентов (25 %) проявила интерес к сфере «человек — художественный образ», что может говорить о творческом потенциале и стремлении к самовыражению, важному для будущей педагогической деятельности.

Для сопоставления данных были проанализированы результаты диагностики профессиональной направленности студентов группы **НО-23-111-21** по методике Е. А. Климова «Дифференциально-диагностический опросник (ДДО)». Данная методика позволила определить преобладающие типы профессиональных склонностей и соотнести их с особенностями

педагогической деятельности. Полученные результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты констатирующей диагностики по методике Е. А. Климова (ДДО) в группе НО-23-111-21 (n = 20)

№	Тип профессиональной направленности	Количество испытуемых	% от общей выборки	Характеристика выраженности
1	Человек — человек	9	45%	Высокая выраженность
2	Человек — техника	1	5%	Низкая выраженность
3	Человек — природа	2	10%	Низкая выраженность
4	Человек — знаковая система	4	20%	Средняя выраженность
5	Человек — художественный образ	4	20%	Средняя выраженность
		20	100%	

Результаты группы НО-23-111-21 показывают, что у большинства студентов преобладает профессиональная направленность типа «человек — человек» (45 %), что соответствует педагогическому профилю, данный показатель выше, чем в группе НО-23-111-11. Это может свидетельствовать о более выраженной профессиональной идентичности и слабее сформированной мотивации к педагогической деятельности. Доли респондентов, выбравших направления «человек — художественный образ» и «человек — знаковая система» (по 20 %), указывают на наличие интереса к творческим и интеллектуально-аналитическим видам деятельности.

Проведённая на констатирующем этапе диагностика позволила определить исходный уровень сформированности самосознания будущих

педагогов по трём ключевым компонентам: эмоционально-ценностному, когнитивно-рефлексивному и мотивационно-профессиональному.

Результаты методики В. В. Столина и С. Р. Пантилеева показали, что у значительной части студентов наблюдается средний уровень самоотношения, характеризующийся неустойчивостью самооценки и частичным осознанием личностной ценности. Методика А. В. Карпова выявила недостаточно высокий уровень рефлексивности, что проявляется в трудностях самопонимания и осмыслении собственных действий и поступков.

Анализ данных, полученных по методике Е. А. Климова (ДДО), показал, что преобладающим типом профессиональной направленности у студентов обеих групп является «человек — человек», что подтверждает наличие ориентации на педагогическую деятельность. Однако в группе НО-23-111-11 доля студентов с выраженной гуманитарной направленностью оказалась ниже, чем в группе НО-23-111-21, что свидетельствует о меньшей сформированности профессиональной идентичности и осознанности профессионального выбора.

В целом, полученные результаты указывают на необходимость целенаправленного применения когнитивных технологий, направленных на развитие самосознания будущих педагогов, повышение уровня рефлексии и осознанности в профессиональном самоопределении в группе НО-23-111-11.

Исходя из проведённых методик, практически по всем показателям группа **НО-23-111-11** продемонстрировала более низкие результаты по сравнению с группой НО-23-111-21, что логично обусловило выбор данной группы в качестве экспериментальной, а НО-23-111-21 – контрольной. Представленные данные наглядно отражены в таблице 7.

Таблица 7 – Характеристика выборки участников исследования

№	Группа	Курс	Количество участников	Пол (м/ж)	Возраст (средний)	Особенности группы
1	НО-23-111-11	3	20	1/19	20	Экспериментальная
2	НО-23-111-21	3	20	2/18	20	Контрольная

Таким образом, анализ исходных данных, полученных с применением комплекса диагностических методик, позволил определить актуальный уровень развития самосознания будущих педагогов и выявить различия между исследуемыми группами. Установлено, что группа НО-23-111-11 продемонстрировала более низкие показатели по ключевым компонентам самосознания, что послужило основанием для её выбора в качестве экспериментальной. Полученные результаты подтвердили необходимость целенаправленного воздействия и последующей апробации когнитивных технологий, направленных на развитие самосознания обучающихся. На основании этого в следующем разделе представлена характеристика формирующего этапа эксперимента, включающего описание содержания, условий и используемых методов когнитивного воздействия.

2.2 Формирование самосознания у будущих педагогов посредством когнитивных технологий

Формирующий этап эксперимента был направлен на проверку эффективности когнитивных технологий в процессе развития самосознания будущих педагогов. На данном этапе осуществлялось **внедрение когнитивных технологий в образовательный процесс** по двум дисциплинам: *«Педагогическое мастерство»* и *«Психология в образовании, концепция взаимодействия и коммуникации»*.

Указанные дисциплины реализовывались как в экспериментальной, так и в контрольной группах. Основное различие заключалось в характере организации учебного процесса:

В экспериментальной группе обучение проводилось с применением когнитивных технологий, обеспечивающих активизацию познавательной деятельности студентов, развитие их рефлексии, самопонимания и самооценки;

В контрольной группе обучение велось в **традиционной форме**, без использования специальных когнитивных приемов и средств.

Применение когнитивных технологий в экспериментальной группе предполагало использование различных форм и методов организации деятельности студентов, направленных на осознание собственного профессионального и личностного развития.

На начальном этапе одним из приёмов когнитивных технологий, примененных в образовательном процессе, стало **написание эссе рефлексивного характера**. Этот прием направлен на развитие способности студентов к осознанию собственных мыслей, чувств и профессиональных установок. Эссе выступает не просто письменной работой, а способом когнитивной активности, в ходе которой обучающиеся анализировали свой опыт, убеждения и представления о себе как о будущем педагоге. Тема эссе: «Я — будущий педагог: каким я вижу свое профессиональное становление». В приложении 15 отображены примерные вопросы для размышления.

На протяжении всего эмпирического этапа эксперимента, студенты экспериментальной группы вели рефлексивный дневник. Целью рефлексивного дневника является развитие самосознания будущих педагогов посредством систематического осмысления собственного профессионального и личностного опыта, актуализации когнитивных процессов самопознания, самооценки и саморазвития в ходе учебно-профессиональной деятельности. Структура рефлексивного дневника представлена в приложении 16.

Перед внедрением в образовательный процесс когнитивный технологий по изучению дисциплин, был изучен силлабус, который имеет следующую структуру: титульный лист, описание дисциплины, цель, задачи, результаты, календарно-тематический план, график выполнения, критерии оценивания, учебный ресурс и политика дисциплины. Для дальнейшей работы, в силлабусе нами был переделан календарно-тематический план. Мы добавили новый столбец «Применение когнитивных технологий», где отразили использование каждой технологии, инструмента и метода. Календарно-тематический план дисциплины «Педагогическое мастерство» представлены в Таблице 8.

Таблица 8 – Календарно-тематический план дисциплины «Педагогическое мастерство»

№	Лекции – 1 час	Практические занятия – 2 часа	Применение когнитивных технологий
1	2	3	4
1	Тема 1. Сущность педагогического мастерства. План: 1.Понятие «педагогическое мастерство», элементы педагогического мастерства. 2.Профессионально-педагогическая культура учителя. 3.Пути совершенствования педагогического мастерства.	1. Понятие «педагогическое мастерство». 2. Сущность и взаимосвязь основных элементов педагогического мастерства (гуманистическая направленность, профессиональное знание, педагогические способности, педагогическая техника) 3. Элементы актерского и режиссерского мастерства в работе учителя	<i>Задание на практическое занятие:</i> Составьте когнитивную карту понятия «педагогическое мастерство», отразив: ключевые компоненты мастерства (знания, умения, личностные качества, стиль педагогического общения и др.); связи между ними (что от чего зависит, что усиливает или ослабляет результативность педагогической деятельности)

Продолжение таблицы 8

1	2	3	4
2	<p>Тема 2. Профессионально-педагогическая деятельность. План: 1. Сущность профессионально-педагогической деятельности. 2. Характеристик и педагогической деятельности.</p>	<p>1. Понятие о педагогической деятельности, ее сущность и структура. 2. Педагог как субъект педагогической деятельности. 3. Личность педагога, профессионально значимые качества. 4. Уровни педагогической деятельности. (Репродуктивный, адаптивный, локально-моделирующий, системно-моделирующий)</p>	<p><i>Задание на практическое занятие:</i> Изучите уровни педагогической деятельности через формирование ассоциативных связей. (Репродуктивный, адаптивный, локально-моделирующий, системно-моделирующий) Инструкция к выполнению: Ознакомьтесь с четырьмя уровнями педагогической деятельности: репродуктивный, адаптивный, локально-моделирующий, системно-моделирующий. К каждому элементу подберите 3–5 личных ассоциаций — слов, образов, символов, ситуаций или понятий, которые, по вашему мнению, отражают его сущность. Ассоциации могут быть: вербальными (слова, понятия); визуальными (образы, цвета, символы); эмоциональными (ощущения, состояния).</p>
3	<p>Тема 3. Элементы актерского мастерства. План: 1. Значение актёрского и режиссёрского мастерства в культуре, педагогике и искусстве. 2. Связь с личностным и профессиональным развитием будущего педагога</p>	<p>1. Понятия «компетентность» и «компетенции» 2. Профессиональная компетентность педагога как готовность к осуществлению педагогической деятельности. 3. Структура профессиональной компетентности 4. Содержание теоретической и практической готовности учителя начальных классов 5. Виды педагогической компетентности</p>	<p><i>Задание на лекции:</i> Когнитивное моделирование. (Создание ментальных моделей поведения, роли, движения, эмоций) Как использовать: Попросить студентов смоделировать в сознании поведение педагога в определённой актёрской позиции (например: уверенная поза, открытая жестикуляция). <i>Задание на практическое занятие:</i> Примите три педагогические роли: учитель-</p>

Продолжение таблицы 8

1	2	3	4
			<p>повествователь, учитель-актёр и учитель-режиссёр. Для каждой роли опишите:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Как вы изменяете подачу материала (темп речи, интонацию, жесты, взгляд)? 2. На что вы обращаете внимание в аудитории? Какие решения приходится принимать, чтобы урок прошёл успешно? Сравните свои ощущения в трёх ролях.
4	<p>Тема 4. Эмотивная составляющая педагогической деятельности. План: 1. Эмоциональное состояние. 2. Развитие эмоционального интеллекта педагога</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Понятие о гуманистической направленности педагога. 2. Известные педагоги о гуманизме 3. Структура гуманистической направленности, характеристика (интересы, ценности, идеалы) 	<p><i>Задание на практическое занятие:</i> Создайте фреймовую карту идей известных педагогов о гуманизме. В центре – педагог, от него – ключевые принципы и ценности, затем – примеры реализации в учебной практике. Технологии: фреймовое представление знаний (Гурина, Соколова), логико-смысловые модели (Штейнберг), когнитивная визуализация (Манько)</p>
5	<p>Тема 5. Педагогическая техника как элемент педагогического мастерства. План: 1. Понятие педагогической техники. 2. Элементы педагогической техники. 3. Значение педагогической техники для мастерства педагога</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Понятие о педагогической технике. Элементы педагогической техники. 2. Невербальные средства общения. Мимическая и пантомимическая выразительность педагога. 3. Мастерство педагога в управлении собственным эмоциональным состоянием. 4. Техника саморегуляции учителя. 	<p><i>Задание на практическое занятие:</i> Просмотрите короткий видеофрагмент урока. Составьте многомерную таблицу невербальных средств (мимика, пантомимика, жесты, поза, взгляд) и их влияние на внимание и эмоции учащихся. Технологии: дидактические многомерные инструменты (Штейнберг), квантовые учебные тексты (Аванесов)</p>

Продолжение таблицы 8

1	2	3	4																												
6	Тема 6. Речь педагога как условие педагогического мастерства. План: 1. Понятие педагогической речи	1.Понятие о речи. Виды речи. 2.Речь и коммуникативное поведение учителя. 3.Функции педагогической речи. Педагогические требования к речи педагога 4.Техника речи: дыхание, голос, дикция, ритмика.	<i>Задание на практическое занятие:</i> Выполните упражнения на разные типы дыхания (верхнее, грудное, диафрагмальное, диафрагмально-реберное), наблюдая за ощущениями и влиянием на голос. Составьте схему влияния дыхания на дикцию, интонацию и ритмику.																												
7	Тема 7. Педагогическое общение.	1.Понятие о педагогическом общении. Функции педагогического общения. 2.Структура педагогического общения 3.Стиль педагогического общения как фактор, обуславливающий поведение детей.	<i>Задание на практическое занятие:</i> Заполните таблицу, вписывая ключевые знания, ценности/отношения, поведенческие проявления и элементы рефлексии, связанные с каждым ПОНЯТИЕМ. <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 25%;">Измерения / Смыслы</th> <th style="width: 25%;">Когнитивное измерение (что знать?)</th> <th style="width: 25%;">Эмоционально-ценностное измерение (что чувствовать и ценить?)</th> <th style="width: 25%;">Поведение</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Сущность педагогического общения</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Функции педагогического общения</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Структура общения (компоненты)</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Виды педагогического общения</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Коммуникативные затруднения</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Условия эффективного общения</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Измерения / Смыслы	Когнитивное измерение (что знать?)	Эмоционально-ценностное измерение (что чувствовать и ценить?)	Поведение	Сущность педагогического общения				Функции педагогического общения				Структура общения (компоненты)				Виды педагогического общения				Коммуникативные затруднения				Условия эффективного общения			
Измерения / Смыслы	Когнитивное измерение (что знать?)	Эмоционально-ценностное измерение (что чувствовать и ценить?)	Поведение																												
Сущность педагогического общения																															
Функции педагогического общения																															
Структура общения (компоненты)																															
Виды педагогического общения																															
Коммуникативные затруднения																															
Условия эффективного общения																															
8	Тема 8. Педагогические конфликты и способы разрешения педагогических конфликтов.	1. Понятие о педагогическом конфликте. Виды конфликтов 2. Структура педагогического конфликта 3. Виды конфликтов 4. Способы разрешения конфликтных ситуаций	Рубежная неделя: квизи тест по изученным темам																												
9	Тема 9. Педагогическая этика как основополагающие элементы педагогического общения.	1.Понятие «педагогическая этика», ее категории. 2.Педагогический такт как профессиональное качество педагога. 3.Педагогический такт как форма реализации педагогической морали в деятельности педагога.	<i>Задание на практическое занятие:</i> Проведите мини-моделирование урока, используя эти условия, и зафиксируйте, как они влияют на взаимодействие с классом.																												

Продолжение таблицы 8

1	2	3	4
10	Тема 10. Способы коммуникативного воздействия на учащихся.	1. Коммуникативное воздействие – влияние педагога на учащихся с помощью слова. 2. Способы коммуникативного воздействия на воспитанников. Убеждение. Словесные формы убеждения. 3. Внушение, его виды. Словесные формы внушения.	<i>Задание на практическое занятие:</i> Создайте многомерную таблицу внушения : виды, словесные формы, примеры педагогических ситуаций.
11	Тема 11. Самовоспитание и становление профессионального мастера педагога	1. Самовоспитание как средство становление профессионального мастера учителя. 2. Самообразовательная культура педагога как компонент педагогической деятельности. 3. Педагогическое творчество как фактор развития педагогического мастерства. Структурные компоненты педагогического творчества. 4. Цель, задачи самовоспитания студента. Средства и способы самовоспитания.	<i>Задание на лекции:</i> Когнитивный тренинг <i>Задание на практическое занятие:</i> Разделите понятие «Самовоспитание учителя» на ключевые элементы: личностные качества (ответственность, дисциплина, самоконтроль); профессиональные компетенции (педагогическая культура, методическая подготовка, коммуникативные навыки); эмоциональная и когнитивная сфера (эмпатия, саморефлексия, критическое мышление).
12	Тема 12. Мастерство использования ТСО и наглядности.	1. Понятие о логике. Логические формы: понятия, суждение, умозаключение, доказательство. 2. Основные законы логики. 3. Логические ошибки, их причины и пути предупреждения.	<i>Задание на практическое занятие:</i> 1. Постройте фрейм «Логика» (базовый фрейм). Заполните каждый слот. Минимум 2–3 смысловых элемента в каждом. Слоты: <i>Определение:</i> (Что такое логика как наука? В чем её предмет?) <i>Цель и назначение логики:</i> (Для чего она нужна человеку и специалисту? Что обеспечивает?) <i>Основные разделы логики:</i> (Формальная логика, символическая логика,

			логика высказываний, логика действий и др.)
--	--	--	---

Продолжение таблицы 8

1	2	3	4
			<p><i>Законы логики:</i> (Закон тождества, закон непротиворечия, закон исключённого третьего, закон достаточного основания.)</p> <p><i>Формы мышления:</i> (Понятие — суждение — умозаключение.)</p> <p><i>Применение логики в педагогике:</i> (Построение объяснений, аргументация, анализ педагогических ситуаций, предупреждение ошибок мышления.)</p>
13	Тема 13. Культура педагогического труда.	1. Понятие о культуре. Основные подходы 2. Сущность педагогической культуры	<p><i>Задание на практическое занятие:</i> Построение структурно-логической схемы «Педагогическая культура» В центре схемы разместите понятие «Педагогическая культура». Постройте ветви схемы, отражающие ключевые аспекты: Сущность педагогической культуры (что это такое); Компоненты; Функции; Уровни (индивидуальный, групповой, институциональный); Значение для педагога (профессиональное саморазвитие, компетентность, качество образовательного процесса). Используйте логические связи (стрелки, линии) для указания причинно-следственных и иерархических отношений между элементами. По возможности добавьте конкретные примеры проявления компонентов и</p>

			функций педагогической культуры.
--	--	--	----------------------------------

Продолжение таблицы 8

1	2	3	4
14	Тема 14. Творческий подход к организации познавательной деятельности детей.	1. Понятие педагогического творчества. 2. Создание эмоционально-интеллектуального фона на уроке. 3. Педагогическое требование как метод воздействия на учащихся.	<i>Задание на практическое занятие:</i> Выберите одну педагогическую ситуацию (урок, воспитательное мероприятие, тренинг). Создайте визуальную модель, отражающую: какие компоненты педагогического творчества в ней проявляются; как они взаимодействуют между собой; какие результаты достигаются благодаря творческому подходу. Пример визуальной структуры: Центральный блок — ситуация → ветви — мотивационный, когнитивный, эмоционально-ценностный, практический → подпункты с примерами действий.
15	Тема 15. Мастерство воспитателя	1. Мастерство учителя в управлении познавательной деятельностью младших школьников. 2. Мастерство учителя в организации и управлении самостоятельной работой. 3. Мастерство в управлении системой межличностных отношений в ученическом коллективе. 4. Мастерство в планировании работы.	РУБЕЖНЫЙ КОНТРОЛЬ по дисциплине «Педагогическое мастерство». Карточки представлены в приложении 17
	15 часов	30 часов	

Когнитивные технологии применялись не только в рамках дисциплины «Педагогическое мастерство», но и на занятиях по дисциплине «Психология в образовании: концепция взаимодействия и коммуникации».

В таблице 9 представлен календарно-тематический план по дисциплине «Психология в образовании: концепция взаимодействия и коммуникации».

Таблица 9 – Календарно-тематический план по дисциплине «Психология в образовании: концепция взаимодействия и коммуникации»

№	Лекции – 1 час	Практические занятия – 2 часа	Применение когнитивных технологий
1	2	3	4
1	Тема 1. Педагогическая психология как наука	1. Предмет, задачи педагогической психологии 2. Структура и методы педагогической психологии	<i>Задание на практическое занятие:</i> Создайте логико-смысловую карту, где: Основные задачи педагогической психологии разбиты на направления: познавательное, эмоциональное, поведенческое. Приведите примеры того, как каждая задача реализуется на практике. Используйте цветовое кодирование для каждого направления. Покажите взаимосвязи между задачами и предметом дисциплины
2	Тема 2. Основные теории концепции психологии обучения и развития.	1. Концепции и теории, оказавшие влияние на развитие педагогической психологии 2. Современные теории обучения и воспитания 21 века	<i>Задание на практическое занятие:</i> Создайте фрейм, где центральный блок — «Теории и концепции психологии обучения и развития». Ветви фрейма → конкретные теории и концепции: Бихевиоризм (Скиннер, Павлов) Когнитивизм (Пиаже, Виготский) Конструктивизм (Брунер, Богоявленский) Социокультурная теория (Виготский) Подветви → ключевые идеи каждой теории: Основные положения Методы обучения Применение в образовательной практике

Продолжение таблицы 9

1	2	3	4
			<p>Используйте цветные маркеры или стрелки для обозначения: Взаимосвязей между теориями Сходств и различий Примеров практического применения</p>
3	<p>Тема 3. Психологические аспекты образовательной среды</p>	<p>1. Понятие об образовании и образовательной среде в педагогической психологии 2. Содержание и структура учебной деятельности</p>	<p><i>Задание на лекции:</i> Моделирование дидактических объектов с когнитивной визуализацией Представьте образовательную среду (реальный или смоделированный класс/группу). Определите ключевые психологические аспекты: Эмоциональный климат (дружелюбный, напряжённый, нейтральный) Межличностные отношения (учитель–ученик, ученик–ученик) Мотивация и вовлечённость обучающихся Индивидуальные особенности и потребности учащихся Создайте визуальную модель (схему или карту), показывающую: Взаимосвязь психологических аспектов Влияние каждого аспекта на учебный процесс Возможные педагогические стратегии для оптимизации среды</p>
4	<p>Тема 4. Когнитивно-познавательная сфера личности школьника</p>	<p>1. Психика и ее развитие в онто- и филогенезе 2. Когнитивное развитие младшего школьника</p>	<p><i>Задание на практическое занятие:</i> Создание мини-фрейма или схемы: Центральный блок — «Когнитивное развитие» Ветви — основные когнитивные функции, например: внимание,</p>

			Память, мышление, воображение.
--	--	--	--------------------------------

Продолжение таблицы 9

1	2	3	4
			Дополнительно (по желанию): Используйте цветовое кодирование для разных когнитивных функций. Отметьте стрелками взаимосвязи между функциями и упражнениями.
5	Тема 5. Психологические аспекты взаимодействия в педагогическом коллективе.	1. Понятие о взаимодействии 2. Формы взаимодействия в педагогическом коллективе 3. Особенности педагогического общения ОЛ: Ахмедханов А.М. Психология групп . гл. 6.1 – 7.1 https://eor.dgu.ru/lectures_f/%D0%90%D1%85%D0%BC%D0%B5%D0%B4%D1%85%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D1%8B/project/p7aa1.html	<i>Задание на практическое занятие:</i> Создайте Тест Quiz в количестве 10 вопросов, где 5 с одним ответом и 5 с несколькими.
6	Тема 6. Коммуникация в образовании и основные принципы эффективной коммуникации	1. Принципы коммуникации в педобщении 2. Элементы эффективной коммуникации в педагогическом общении 3. Барьеры общения и их преодоление	<i>Задание на практическое занятие:</i> Напишите 5–7 основных принципов эффективной коммуникации, применимых в образовательной деятельности (например, активное слушание, ясность сообщений, уважение к позиции собеседника, обратная связь). Применение принципов на практике: Для каждого принципа придумайте конкретную ситуацию в образовательном процессе, где этот принцип можно применить. Рефлексия: Напишите короткий абзац (3–5 предложений), где отразите: Как применение этих принципов улучшает коммуникацию

		Какие трудности могут возникнуть при их реализации
--	--	--

Продолжение таблицы 9

1	2	3	4
7	Тема 7. Стили педагогического общения	<p>1. Понятие о стилях педагогического общения</p> <p>2. Виды и характеристика стилей педагогического общения</p> <p>3. Решение педагогических ситуаций</p>	<p><i>Задание на практическое занятие:</i></p> <p>Вспомните недавнюю педагогическую ситуацию (например, объяснение темы студентам, проведение практического занятия, консультация).</p> <p>Определите, какой стиль общения вы использовали: авторитарный, демократический или либеральный (пассивный).</p> <p>Опишите поведение, которое характеризует этот стиль (например, уровень контроля, способ подачи информации, реакция на вопросы студентов).</p> <p>Метакогнитивная оценка:</p> <p>Оцените, насколько выбранный стиль был эффективен:</p> <p>Что получилось хорошо?</p> <p>Какие трудности возникли?</p> <p>Как можно было использовать другой стиль для улучшения ситуации?</p> <p>План развития:</p> <p>Составьте краткий план (3–5 пунктов) по развитию навыков использования разных стилей общения:</p> <p>Какие техники помогут адаптировать стиль под ситуацию</p> <p>Какие упражнения можно применять для тренировки гибкости стиля</p>
8	Тема 8. Невербальные средства общения, установления	<p>1. Значение невербальных сигналов в установлении доверительных отношений</p> <p>2. Роль дистанции и пространства (проксемика) в процессе коммуникации</p>	Рубежная неделя: Тест Kahoot! по изученным темам.

	контакта с субъектами	3. Интерпретация невербальных сигналов: кросс-культурные различия и общие принципы	
--	-----------------------	--	--

Продолжение таблицы 9

1	2	3	4
9	Тема 9. Эмоциональный интеллект в образовательном развитии.	1. Понятие об эмоциональном интеллекте в психолого-педагогической литературе 2. Влияние ЭИ учебные успехи и социальное развитие учащихся 3. Какие стратегии могут использовать учителя для развития эмоционального интеллекта у учащихся? 4. Развитие эмоционального интеллекта у педагогов как условие качества образовательного процесса	<i>Задание на практическое занятие:</i> Создайте многомерную таблицу Эмоциональный интеллект в образовательном развитии.
10	Тема 10. Социально-психологический комфорт школьника в образовательной среде	1. Характеристика факторов, способствующих созданию социально-психологического комфорта для младших школьников 2. Методы и приемы создания благоприятного психологического климата в классе 3. Диагностика психологического климата в классе 4. Влияние школьных конфликтов на социально-психологический комфорт в коллективе	<i>Задание на практическое занятие:</i> Разделите понятие «Социально-психологический комфорт школьника» на ключевые компоненты, указав под каждым — конкретные характеристики или действия, которые обеспечивают комфорт. Пример структуры: Эмоциональный климат в классе Дружелюбная и поддерживающая атмосфера Позитивная обратная связь Отсутствие проявлений агрессии и насмешек Межличностные отношения Взаимоуважение между учениками Поддержка и доверие к учителю Эффективная коммуникация между участниками образовательного процесса
11	Тема 11. Учитель и ученик: система	1. Уровни общения, их характеристика 2. Роли в общении	<i>Задание на лекции:</i> Когнитивный тренинг <i>Задание на практическое занятие:</i>

	взаимоотношений. Модели коммуникации преподавателя и учеников	3. Сущность педагогического взаимодействия (авторитет, доверие, обратная связь и др)	Выделите ключевые элементы взаимодействия «Учитель — ученик»: Роль учителя Роль ученика
--	---	--	---

Продолжение таблицы 9

1	2	3	4
			<p>Формы взаимодействия Эмоциональная поддержка Ассоциативный анализ: К каждому элементу подберите 3–5 личных ассоциаций — слов, образов, символов, ситуаций или понятий, которые, по вашему мнению, отражают его сущность. Например: Роль учителя? Роль ученика? Визуализация (опционально): Используйте рисунки, схемы или карты, чтобы отобразить ассоциации и их взаимосвязи с элементами взаимодействия. Рефлексия: Напишите короткий абзац (3–5 предложений), где отметьте: Какие ассоциации лучше всего передают сущность каждого элемента Как осознание этих ассоциаций может помочь в построении эффективного взаимодействия с учениками Какие новые идеи или инсайты возникли в процессе выполнения задания</p>
12	Тема 12. Индивидуализация в современной системе образования. Психологическое	1. Понятие индивидуализации в образовании 2. История развития индивидуального подхода в зарубежной и отечественной науке (примеры успешных практик) 3. Основные принципы работы с детьми,	<i>Задание на практическое занятие:</i> Создание когнитивной карты: Центральный блок — «Психологические особенности студента» Ветви → основные категории:

особенности студента.	находящимися в тяжелой ситуации, определение типа поддержки с учетом их возраста и индивидуальных особенностей 4. Психологический портрет студента.	Эмоциональная сфера Когнитивные способности Мотивация и интерес к обучению Социальные и коммуникативные особенности Индивидуальные
-----------------------	--	--

Продолжение таблицы 9

1	2	3	4
			особенности (темперамент, стиль обучения) Подветви → конкретные характеристики и примеры: Для каждой категории укажите: Основные признаки или характеристики Влияние на учебную деятельность Примеры педагогических действий для поддержки студента Анализ взаимосвязей: Отметьте стрелками, как разные особенности взаимодействуют между собой и влияют на успех в обучении. Используйте цветовое кодирование для разных категорий.
13	Тема 13. Психологическое сопровождение студентов: психологическая работа с детьми и подростками, развитие самооценки и саморегуляции.	1. Понятие о психологическом сопровождении. Особенности психологического сопровождения студентов, подростков, младших школьников, дошкольников. 2. Особенности психологической работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. Что такое ППП для детей и зачем она нужна 3. Влияние чрезвычайных ситуаций и катастроф на детей и взрослых. Как дети реагируют на кризис 4. Развитие самооценки и саморегуляции	<i>Задание на практическое занятие:</i> Выделите ключевые элементы психологического сопровождения: Работа с эмоциональным состоянием студентов Поддержка самооценки Развитие саморегуляции Ассоциативная работа: К каждому элементу подберите 3–5 личных ассоциаций — слов, образов, ситуаций, примеров или понятий, которые, по вашему мнению, отражают его сущность. Например:

			Работа с эмоциональным состоянием: внимание, слушание, доверие, поддержка, понимание Поддержка самооценки: похвала, признание успехов, мотивация, обратная связь.
--	--	--	--

Продолжение таблицы 9

14	Тема 14. Конфликты в образовательной среде: виды конфликтов и причины их возникновения .	1. Понятие о конфликте 2. Структура конфликта 3. Виды конфликтов 4. Способы разрешения конфликтных ситуаций в педагогическом процессе	<i>Задание на практическое занятие:</i> Составьте таблицу с конфликтными ситуациями: В столбцах укажите: Тип конфликта (межличностный, групповой, ученик–учитель, межкультурный) Конкретная ситуация из образовательной практики Причины конфликта Возможные последствия Способы разрешения. Напишите 3–5 предложений о том, что нового вы узнали о конфликтах в образовательной среде и как эти знания помогут предотвращать и решать конфликтные ситуации.
15	Тема 15. Инновационные психолого-педагогические технологии: современные методы обучения в образовательной среде.	1. Определение и цели инновационных психолого-педагогических технологий 2. Интерактивные и цифровые технологии 3. Адаптивные обучающие системы: Индивидуализированное обучение. Анализ данных и искусственный интеллект 4. Методы и технологии психокоррекции и поддержки: Когнитивно-поведенческая терапия. Арт-терапия. Миндфулнесс и др	РУБЕЖНЫЙ КОНТРОЛЬ по дисциплине Тест Quiz по пройденным темам.
	15 часов	30 часов	

Когнитивные технологии использовались одновременно на двух дисциплинах, что позволило интегрировать теоретические и практические подходы к развитию профессиональных и личностных компетенций студентов. Так, в рамках дисциплины «Педагогическое мастерство» технологии применялись для формирования навыков организации учебного процесса, педагогического общения и творческого подхода к обучению. Параллельно на дисциплине «Психология в образовании: концепция взаимодействия и коммуникации» когнитивные технологии использовались для изучения психологических механизмов взаимодействия с обучающимися, анализа коммуникативных стратегий и развития рефлексивных навыков студентов. Совместное использование технологий на обеих дисциплинах способствовало целостному развитию когнитивных, эмоциональных и профессиональных компетенций будущих педагогов.

В дисциплине «Педагогическое мастерство» акцент делался на практическое применение когнитивных технологий через анализ педагогических ситуаций и разработку заданий, что способствовало формированию профессиональной саморефлексии. В то же время в дисциплине «Психология в образовании» технологии использовались преимущественно для осмысления психологических концепций и анализа коммуникационных процессов, что развивало когнитивное и эмоциональное самосознание студентов.

Когнитивные технологии применялись не только в рамках практических занятий, но и активно интегрировались в лекционный формат, что позволило повысить качество восприятия и глубину осмысления теоретического материала. Лекции строились таким образом, чтобы студенты не оставались пассивными слушателями, а включались в процессы анализа, сравнения, моделирования и рефлексии. В ходе лекций использовались задания на когнитивное моделирование педагогических ситуаций, построение ассоциаций к ключевым понятиям, развитие позиционной рефлексии, определение когнитивных схем и внутренних

алгоритмов действий педагога. Такой подход позволял студентам через умственные операции извлекать личностно значимые смыслы, связывать теоретические положения с собственным опытом и формировать устойчивые стратегии профессионального мышления. Применение когнитивных технологий на лекциях способствовало активизации внимания, развитию способности выделять существенные элементы педагогической деятельности, а также осознанию того, каким образом выразительные, коммуникативные и организационные действия педагога воздействуют на когнитивные процессы учащихся.

Так, например, в рамках изучения темы «Элементы актёрского и режиссёрского мастерства педагога» на лекции по дисциплине «Педагогическое мастерство» было применено задание, основанное на когнитивном моделировании. Студентам предлагалось мысленно представить педагогическую ситуацию, в которой учитель использует выразительные средства (интонацию, темп речи, жесты, паузы, работу взглядом и движением), и определить, какие когнитивные процессы при этом активируются у обучающихся.

Цель задания – актуализировать когнитивные схемы восприятия педагогического поведения и показать роль актёрских элементов в управлении вниманием и эмоциональным состоянием аудитории.

Студенты фиксировали три наиболее значимых выразительных элемента и анализировали, какие мыслительные операции (внимание, интерпретация, прогнозирование, рефлексия) они стимулируют. Полученные результаты позволили повысить осознанность будущих педагогов относительно взаимосвязи внешней выразительности учителя и когнитивной активности учащихся.

Таким образом, лекционные занятия стали не только источником информации, но и средой для развития саморефлексии, критического анализа и формирования профессионального самосознания будущих педагогов.

Проведённый анализ внедрения когнитивных технологий в процесс изучения дисциплин «Педагогическое мастерство» и «Психология в образовании: концепция взаимодействия и коммуникации» позволяет сделать ряд обобщающих выводов. Во-первых, использование разнообразных когнитивных технологий, распределённых по неделям учебного процесса, обеспечило системность и постепенность формирования ключевых компонентов профессионального самосознания будущих педагогов. Включение таких инструментов, как когнитивное картирование, фреймовые модели, методы когнитивного конфликта, технологии мысленного эксперимента, структурно-логические схемы и когнитивная визуализация, позволило расширить спектр учебных воздействий, адресованных не только когнитивной, но и эмоционально-ценностной и рефлексивной сфере студентов.

Во-вторых, сравнительный анализ двух дисциплин показывает, что каждая из них вносила свой вклад в развитие самосознания учащихся, но через разные механизмы. В рамках «Педагогического мастерства» когнитивные технологии преимущественно реализовывались через практико-ориентированные задания, моделирование педагогических ситуаций и развитие профессиональной рефлексии. Дисциплина «Психология в образовании» использовала когнитивные технологии для осмысления закономерностей взаимодействия, механизмов коммуникации, эмоциональной регуляции — что усиливало личностный, ценностный и мотивационный аспекты самосознания.

В-третьих, комплексное и параллельное использование когнитивных технологий в двух образовательных модулях позволило создать эффект взаимного усиления. Студенты имели возможность соотносить психологические знания с реальными педагогическими ситуациями, анализировать собственные способы взаимодействия, отслеживать динамику своего профессионального роста и уровня саморефлексии. Это

подтвердило эффективность когнитивных технологий как средства формирования профессионального самосознания будущего педагога.

Таким образом, результаты формирующего этапа показывают, что когнитивные технологии являются не просто набором методических приёмов, а целостной системой, способной обеспечить качественные изменения в структуре самосознания студентов педагогических специальностей. Их регулярное применение способствует развитию осознанности, способности к самоанализу, профессиональной ответственности, критическому и системному мышлению — тем самым создавая прочную основу для становления профессиональной идентичности будущего педагога.

2.3 Анализ и обобщение результатов контрольного этапа эксперимента по развитию самосознания будущих педагогов

Контрольный этап эксперимента был направлен на выявление эффективности применения когнитивных технологий в развитии самосознания будущих педагогов. На данном этапе проводилось повторное диагностирование участников экспериментальной и контрольной групп по тем же методикам, что и на констатирующем этапе, что позволило определить динамику изменений показателей самосознания.

Цель контрольного этапа заключалась в сравнении результатов, полученных до и после проведения формирующего эксперимента, и в подтверждении эффективности предложенной системы когнитивных технологий.

Данные полученные в ходе проведения контрольной диагностики в экспериментальной группе по методике исследования самоотношения (В.В. Столина, С.Р. Пантлеев) представлены в таблице 10.

Таблица 10 – Средние показатели по шкалам контрольной диагностики по методике исследования самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантлеев).

№	Шкала	Экспериментальная группа (n=20)	Контрольная группа (n=20)
1	2	3	4
1	Открытость	8,0 балла	6,2 балла
2	Самоуверенность	6,7 балла	5,3 балла
3	Саморуководство	7,4 балла	5,7 балла

Продолжение таблицы 10

1	2	3	4
4	Зеркальное Я	5,0 балла	4,6 балла
5	Самоценность	4,9 балла	5,4 балла
6	Самопринятие	6,8 балла	5,9 балла
7	Самопривязанность	7,0 балла	5,3 балла
8	Внутренняя конфликтность	3,7 балла	4,9 балла
9	Самообвинение	5,0 балла	5,6 балла

В экспериментальной группе более высокие показатели отмечены по большинству позитивных шкал:

Открытость — 8,0 против 6,2 балла. Это свидетельствует о более выраженной склонности участников экспериментальной группы к самораскрытию, рефлексии и готовности воспринимать обратную связь.

Самоуверенность — 6,7 против 5,3 балла. Респонденты демонстрируют более устойчивое чувство собственной компетентности и позитивное отношение к своим возможностям.

Саморуководство — 7,4 против 5,7 балла. Это показывает более высокую способность к самостоятельному принятию решений и саморегуляции поведения.

Самопринятие — 6,8 против 5,9 балла. Участники экспериментальной группы легче принимают свои особенности, реже испытывают внутреннее неприятие.

Самопривязанность — 7,0 против 5,3 балла. Более высокие значения говорят о развитом позитивном эмоциональном отношении к себе, устойчивости самооценки и доверии к собственным чувствам.

Зеркальное Я — 5,0 против 4,6 балла. В обеих группах показатели умеренные, однако экспериментальная группа несколько выше, что указывает на более позитивное восприятие себя в глазах окружающих.

Самоценность — в экспериментальной группе 4,9 балла против 5,4 балла в контрольной. Это единственная шкала, где контрольная группа опережает экспериментальную. Можно предположить, что участники контрольной группы сильнее ощущают свою уникальность или значимость, хотя при этом их другие показатели самоотношения ниже.

Внутренняя конфликтность — 3,7 против 4,9 балла. У экспериментальной группы уровень внутренней противоречивости значительно ниже, что указывает на более гармоничное восприятие себя и отсутствие выраженных внутренних напряжений.

Самообвинение — 5,0 против 5,6 балла. Контрольная группа демонстрирует большую склонность к самокритике, переживанию вины и негативным мыслям о себе.

Динамика в экспериментальной группе оказалась значительно более выраженной: по большинству шкал (открытость, самоуверенность, саморуководство, самопринятие, самопривязанность) показатели стали выше, чем у контрольной группы.

Контрольная группа также продемонстрировала небольшие, но статистически незначимые улучшения, что свидетельствует о естественных изменениях, связанных с образовательным процессом. Однако в экспериментальной группе прирост показателей оказался более существенным, что подтверждает эффективность применённых

когнитивных технологий и обоснованность её выбора в качестве экспериментальной.

Сравнительные результаты по методике исследования самооотношения (В.В.Столин, С.Р.Пантеев) в экспериментальной и контрольной группах представлены на рисунке 4.

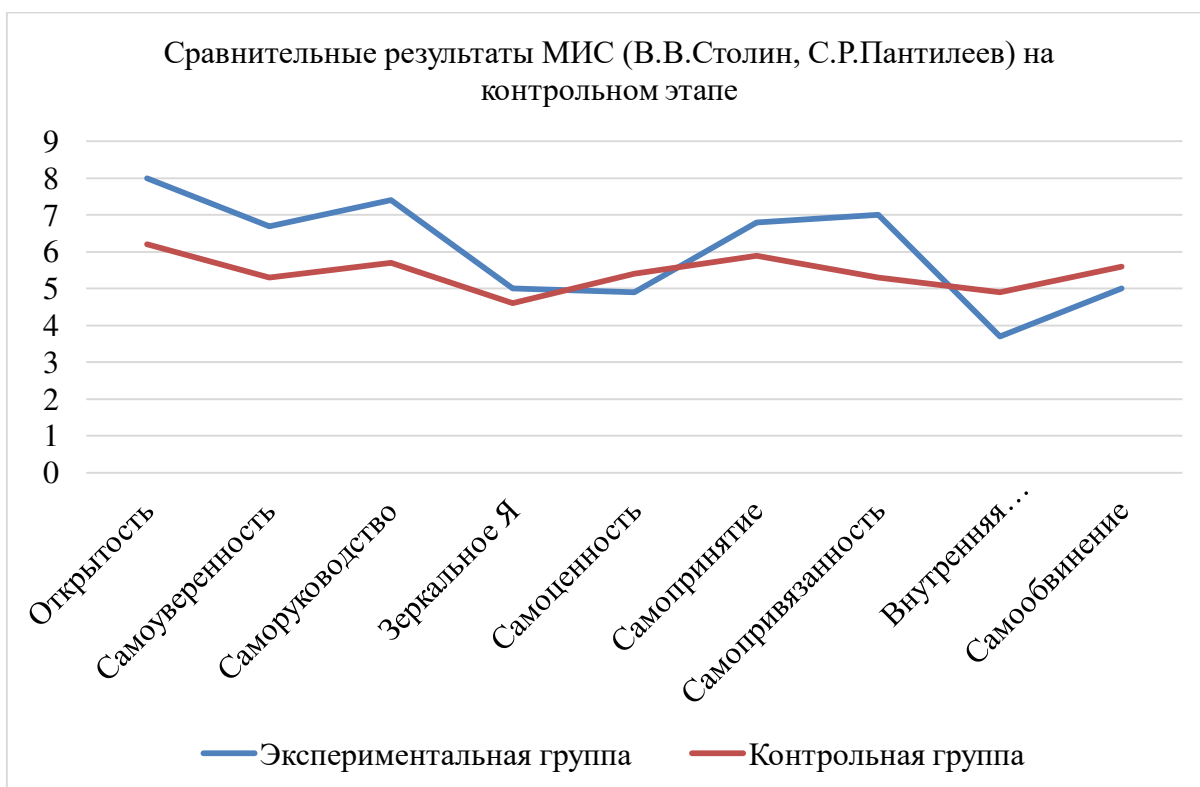


Рисунок 4 – Контрольные показатели по шкалам методики исследования самооотношения в экспериментальной и контрольной группах

Результаты контрольной диагностики уровня рефлексивности по методике А.В. Карпова экспериментальной группы представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Результаты контрольной диагностики уровня рефлексивности в экспериментальной группе по методике А. В. Карпова

№	Респондент	Балл	Стен	Уровень рефлексивности
1	2	3	4	5
1	Студент 1	157	9	Высокий
2	Студент 2	137	6	Средний
3	Студент 3	116	4	Средний
4	Студент 4	123	5	Средний
5	Студент 5	154	8	Высокий

Продолжение таблицы 11

1	2	3	4	5
6	Студент 6	162	9	Высокий
7	Студент 7	117	4	Средний
8	Студент 8	130	5	Средний
9	Студент 9	151	8	Высокий
10	Студент 10	131	6	Средний
11	Студент 11	140	7	Средний
12	Студент 12	114	4	Средний
13	Студент 13	149	8	Высокий
14	Студент 14	154	8	Высокий
15	Студент 15	118	4	Средний
16	Студент 16	115	4	Средний
17	Студент 17	149	8	Высокий
18	Студент 18	156	8	Высокий
19	Студент 19	106	3	Низкий
20	Студент 20	147	7	Средний

Анализ контрольной диагностики показал позитивную динамику уровня рефлексивности в сравнении с исходной диагностикой:

Высокий уровень проявился у 40% студентов (8 человек),

Средний уровень — у 55% (11 человек),

Низкий уровень — только у 5% (1 студент).

Средний балл по группе повысился до 136,25, среднее количество стен — 5,7, что соответствует среднему-повышенному уровню рефлексивности.

Это свидетельствует о том, что формирующий этап работы с когнитивными технологиями способствовал развитию навыков самоанализа и критического осмысления собственных действий у будущих педагогов.

Результаты контрольной диагностики в контрольной группе представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Результаты контрольной диагностики уровня рефлексивности контрольной группы по методике А. В. Карпова.

№	Респондент	Балл	Степ	Уровень рефлексивности
1	2	3	4	5
1	Студент 1	154	8	Высокий
2	Студент 2	123	5	Средний
3	Студент 3	130	5	Средний
4	Студент 4	123	5	Средний
5	Студент 5	113	3	Низкий
6	Студент 6	145	7	Средний
7	Студент 7	159	9	Высокий
8	Студент 8	130	5	Средний
9	Студент 9	140	7	Высокий
10	Студент 10	120	4	Средний
11	Студент 11	139	6	Средний
12	Студент 12	170	9	Высокий
13	Студент 13	120	5	Средний
14	Студент 14	123	5	Средний

Продолжение таблицы 12

15	Студент 15	116	4	Средний
16	Студент 16	124	5	Средний
17	Студент 17	148	8	Высокий
18	Студент 18	106	2	Низкий
19	Студент 19	156	8	Высокий
20	Студент 20	132	6	Средний

Анализ результатов контрольной группы по методике А. В. Карпова показал небольшое естественное повышение показателей рефлексивности на контрольном этапе:

средний балл по группе увеличился с 131,35 до 135,15,
 среднее количество стен возросло с 5,0 до 5,65,
 доля студентов с высоким уровнем возросла с 20% до 30%,
 количество студентов с низким уровнем уменьшилось с 25% до 10%
 количество студентов имеющих средний уровень увеличилось с 55% до 60%.

Так как в контрольной группе не проводился формирующий этап, данные изменения можно рассматривать как естественную динамику и стабильность показателей, что подтверждает корректность выбора этой группы для сравнения с экспериментальной.

Для наглядного представления полученных результатов был проведен **сравнительный анализ уровня рефлексивности** студентов **экспериментальной и контрольной групп** на контрольном этапе эксперимента. Распределение участников по уровням рефлексивности (в процентах) отражено на рисунке 5.

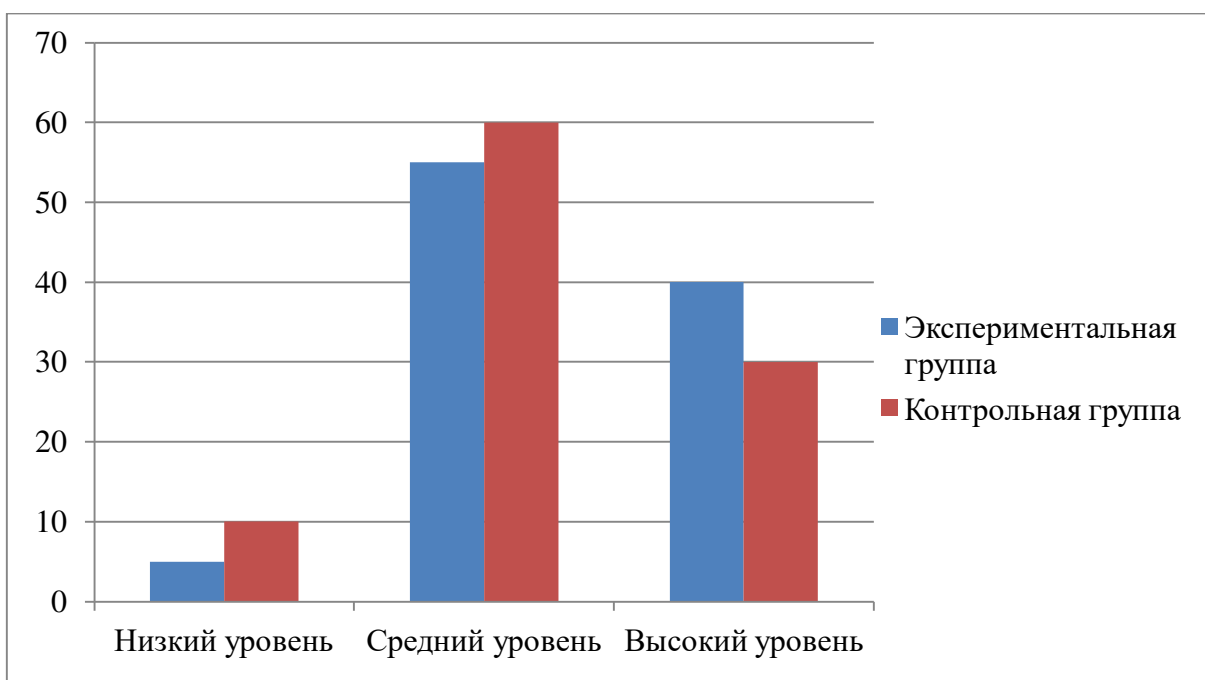


Рисунок 5 – Сравнительный анализ контрольной диагностики уровня рефлексивности студентов экспериментальной и контрольной групп

Сравнительный анализ результатов контрольной диагностики уровня рефлексивности показывает выраженные различия между экспериментальной и контрольной группами. В экспериментальной группе доля студентов с высоким уровнем рефлексивности составляет 40 %, что на 10 % выше, чем в контрольной группе, где данный показатель равен 30 %. При этом количество студентов со средним уровнем практически совпадает: 55 % в экспериментальной группе и 60 % в контрольной, что свидетельствует о сохранении общей тенденции распределения показателей в среднем диапазоне. Наиболее существенное различие выявлено по показателю низкого уровня рефлексивности: в экспериментальной группе он составляет лишь 5 %, тогда как в контрольной — 10 %, что указывает на снижение количества обучающихся с недостаточно сформированными рефлексивными навыками. Таким образом, полученные данные подтверждают эффективность применённых в экспериментальной группе когнитивных технологий, поскольку именно здесь наблюдается более благоприятное распределение уровней рефлексивности.

Результаты контрольной диагностики экспериментальной группы по методике Е.А.Климова представлены в таблице 13.

Таблица 13 – Результаты контрольной диагностики экспериментальной группы по методике Е. А. Климова (ДДО)

№	Тип профессиональной направленности	Количество испытуемых	% от общей выборки	Характеристика выраженности
1	Человек — человек	14	70%	Высокая выраженность
2	Человек — техника	2	10%	Низкая выраженность
3	Человек — природа	1	5%	Низкая выраженность
4	Человек — знаковая система	2	10%	Низкая выраженность
5	Человек — художественный образ	1	5%	Низкая выраженность
		20	100%	

Сравнение результатов констатирующей и контрольной диагностики по методике Е. А. Климова в экспериментальной группе выявило существенные изменения в структуре профессиональных предпочтений обучающихся после проведения формирующего этапа. На констатирующем этапе наиболее выраженным типом была профессиональная направленность «Человек — человек», которую выбирали 35 % студентов, что соответствовало средней выраженности. На контрольном этапе данный показатель увеличился вдвое и достиг 70 %, при этом уровень выраженности стал высоким. Такая динамика свидетельствует о значительном росте интереса студентов к профессиям социально-педагогической направленности и повышении их осознанности в выборе будущей профессиональной деятельности.

По направлению «Человек — техника» наблюдается снижение показателя с 20 % до 10 %, а характеристика выраженности сменилась с средней на низкую, что говорит о снижении интереса к техническим профессиям. Аналогичная тенденция выявлена по направлению «Человек — художественный образ»: показатель уменьшился с 25 % до 5 %, также перейдя в категорию низкой выраженности. По типам «Человек — природа» (5 %) и «Человек — знаковая система» (снижение с 15 % до 10 %) существенных изменений не отмечено; оба направления на контрольном этапе имеют низкую выраженность.

Таким образом, результаты свидетельствуют о значимой переориентации профессиональных предпочтений студентов в сторону социально-гуманитарных видов деятельности. Увеличение интереса к направлению «Человек — человек» подтверждает эффективность проведённой работы, направленной на развитие профессионального самосознания и осмысление специфики педагогической профессии.

Для сопоставления данных были проанализированы результаты диагностики профессиональной направленности студентов **контрольной группы** по методике Е. А. Климова «Дифференциально-диагностический опросник (ДДО)». Данная методика позволила определить преобладающие типы профессиональных склонностей и соотнести их с особенностями педагогической деятельности. Полученные результаты представлены в таблице 14.

Таблица 14 – Результаты контрольной диагностики по методике Е. А. Климова (ДДО) в контрольной группе (n = 20)

№	Тип профессиональной направленности	Количество испытуемых	% от общей выборки	Характеристика выраженности
1	2	3	4	5
1	Человек — человек	10	50%	Высокая выраженность

Продолжение таблицы 14

1	2	3	4	5
2	Человек — техника	1	5%	Низкая выраженность
3	Человек — природа	2	10%	Низкая выраженность
4	Человек — знаковая система	3	15%	Средняя выраженность
5	Человек — художественный образ	4	20%	Средняя выраженность
		20	100%	

Сравнение результатов констатирующей и контрольной диагностики в группе НО-23-111-21 ($n = 20$) показывает, что существенных изменений в профессиональных предпочтениях студентов не произошло, что ожидаемо, поскольку в контрольной группе формирующий этап не проводился. Тем не менее, можно отметить некоторые незначительные колебания по отдельным типам профессиональной направленности.

1. Тип «Человек — человек»

Показатель увеличился с 45% до 50%, то есть один студент дополнительно продемонстрировал высокую выраженность ориентации на взаимодействие с людьми. Это изменение незначительное и, вероятно, связано с индивидуальными колебаниями интересов, общей динамикой учебного процесса или осознанием собственных профессиональных предпочтений в ходе обучения.

2. Тип «Человек — техника»

Показатель остался неизменным (5%, низкая выраженность), что свидетельствует о стабильности интереса студентов к деятельности технического характера. Данная сфера традиционно менее выражена у студентов педагогических направлений.

3. Тип «Человек — природа»

Так же как и ранее, 10% обучающихся имеют низкую выраженность интереса к природоведческим профессиям. Показатель остался полностью стабильным.

4. Тип «Человек — знаковая система»

Наблюдается небольшое снижение показателя с 20% до 15%, то есть один студент продемонстрировал уменьшение интереса к профессиям, связанным с знаковыми системами (работа с цифрами, кодами, текстами). Однако выраженность интереса по-прежнему остаётся на среднем уровне.

5. Тип «Человек — художественный образ»

Показатель сохранился без изменений (20%, средняя выраженность), что говорит о стабильном интересе студентов к творческим видам деятельности.

В целом результаты контрольной группы демонстрируют стабильность профессиональных предпочтений, что подтверждает отсутствие внешнего воздействия в виде формирующих когнитивных технологий. Небольшие изменения, выявленные по отдельным направлениям, укладываются в естественные индивидуальные вариации и не носят системного характера. Это подчёркивает корректность сравнения контрольной и экспериментальной групп на последующих этапах исследования.

Анализ результатов контрольного этапа эксперимента показал, что в группе, не участвовавшей в формирующих воздействиях, существенной динамики в уровне развития самосознания и профессиональной направленности не выявлено. Показатели по всем использованным методикам (В. В. Столин и С. Р. Пантилеев, А. В. Карпов, Е. А. Климов) сохраняют стабильный характер и демонстрируют лишь незначительные колебания, обусловленные индивидуальными различиями обучающихся. Отсутствие выраженных изменений подтверждает, что без целенаправленного применения когнитивных технологий развитие

самосознания у будущих педагогов происходит спонтанно и преимущественно в пределах исходного уровня.

Стабильность показателей контрольной группы служит объективным основанием для последующего сопоставления её результатов с данными экспериментальной группы. Полученные сведения позволяют сделать вывод о необходимости систематического и научно обоснованного применения когнитивных технологий для формирования компонентов самосознания, поскольку именно внешнее педагогическое воздействие выступает ключевым фактором позитивной динамики в его развитии.

На контрольном этапе эксперимента студентам вновь было предложено написать рефлексивное эссе, направленное на осмысление собственного профессионального пути, личностных качеств и индивидуального понимания педагогической деятельности. В отличие от констатирующего этапа, где эссе носили более описательный и фрагментарный характер, работы, представленные на контрольном этапе, отличались большей структурированностью, глубиной анализа и выраженной личностной позицией. Студенты стали чаще обращаться к собственным переживаниям и опыту, демонстрируя умение выделять значимые для себя события и интерпретировать их с точки зрения профессионального развития.

Сравнение рефлексивных эссе двух этапов показало явные положительные изменения. Студенты стали проявлять более высокую степень осознанности, точнее формулировать свои цели и ценности, а также выявлять области, требующие дальнейшего саморазвития. В работах наблюдается рост уровня самопонимания, умение критически оценивать свои сильные и слабые стороны, устанавливать причинно-следственные связи между собственными действиями и результатами. Эти изменения свидетельствуют о положительном влиянии внедрённых когнитивных технологий, способствующих развитию рефлексивных навыков и формированию профессионального самосознания будущих педагогов.

Проведённый анализ теоретических положений и эмпирических данных показывает, что использование когнитивных технологий в профессиональной подготовке будущих педагогов обладает значительным потенциалом для развития их самосознания, рефлексивных умений и способности к осмысленному профессиональному выбору. Однако для достижения выраженного развивающего эффекта важно учитывать особенности образовательной среды, уровень сформированности когнитивных навыков у студентов и условия организации учебного процесса. В связи с этим возникает необходимость определить, как именно следует внедрять когнитивные технологии, чтобы их применение было действительно целесообразным, последовательным и методически обоснованным. Нами были разработаны рекомендации по целесообразности внедрения когнитивных технологий.

Как целесообразно внедрять когнитивные технологии

Целесообразность внедрения когнитивных технологий определяется их направленностью на активизацию познавательных процессов, развитие самосознания и формирование у будущих педагогов устойчивых стратегий осознанного саморазвития. В образовательный процесс их рекомендуется включать:

1. С учётом задач дисциплины и уровня подготовки студентов

Когнитивные технологии должны быть соотнесены с целями обучения, возрастными особенностями и уровнем развития рефлексивных, аналитических и метакогнитивных навыков студентов. Их внедрение оправдано тогда, когда требуется сформировать способность осмысливать собственный опыт, анализировать педагогические ситуации, выстраивать личностно-профессиональные ценности.

2. Постепенно — от простых когнитивных процедур к сложным метакогнитивным стратегиям

Целесообразно начинать с простых методов: работы с ассоциациями, построения когнитивных карт, структурирования информации. Далее —

переходить к рефлексивным практикам, анализу деятельности, самонаблюдению, портфолио, работе с кейсами. Такой поэтапный подход обеспечивает осознанность и постепенное усложнение мыслительных операций.

3. В сочетании с практико-ориентированными заданиями

Наиболее эффективно применять когнитивные технологии в ситуациях, требующих анализа собственного поведения, опыта педагогических проб, учебных затруднений. Оптимально сочетать их с эссе, рефлексивным дневником, кейсами, групповыми дискуссиями, диагностическими методиками.

4. Через создание условий для активного участия студентов

Целесообразность определяется не только выбором технологии, но и организацией среды: свободой для размышления, возможностью обсуждения и рефлексии, доступом к обратной связи преподавателя. Когнитивные технологии работают, когда студенты не просто выполняют задания, а осмысливают, оценивают и корректируют собственные стратегии мышления.

5. При наличии диагностических оснований

Внедрение должно базироваться на исходной диагностике уровня самосознания, рефлексивности и профессиональных склонностей. Это позволяет не только обосновать выбор методов, но и адаптировать их под реальные потребности студентов.

6. С обеспечением системности и регулярности

Эпизодические задания не дают эффекта. Целесообразно интегрировать когнитивные технологии во все ключевые этапы обучения: вводные занятия, промежуточные задания, итоговую рефлексию. Системность обеспечивает формирование устойчивых когнитивных моделей и привычку к осмыслению собственного профессионального роста.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью данного исследования являлось теоретически изучить и экспериментально проверить потенциал применения когнитивных технологий в процессе развития самосознания будущих педагогов.

Достижение цели исследования обеспечено путём последовательного решения взаимосвязанных задач:

1. Проведен теоретический анализ проблемы развития самосознания будущих педагогов.

2. Изучена общая характеристика когнитивных технологий в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов.

3. Рассмотрены возможности применения когнитивных технологий для развития самосознания будущих педагогов.

4. Оценен исходный уровень самосознания студентов с использованием диагностических методик.

5. Внедрен комплекс когнитивных технологий в образовательный процесс экспериментальной группы.

6. Проанализирована динамика изменений и оценена эффективность воздействия когнитивных технологий на развитие самосознания будущих педагогов.

7. Разработаны методические рекомендации по целесообразности внедрения когнитивных технологий

Теоретический анализ показал, что самосознание представляет собой многокомпонентный феномен, включающий когнитивный, эмоционально-ценностный и поведенческо-деятельностный аспекты, а когнитивные технологии способны способствовать его развитию через интеграцию теоретических знаний и практических навыков, формирование критического мышления и метапознания.

Эмпирическое исследование было организовано с использованием комплекса диагностических методик, направленных на выявление уровня

самосознания будущих педагогов и определение контрольной и экспериментальной групп. В качестве инструментов исследования применялись методика исследования самоотношения В. В. Столина и С. Р. Панталева, методика диагностики уровня рефлексивности А. В. Карпова и «Дифференциально-диагностический опросник» Е. А. Климова. Констатирующий этап эксперимента позволил зафиксировать исходный уровень развития когнитивного, эмоционально-ценностного и поведенческо-деятельностного компонентов самосознания студентов. Полученные данные показали, что студенты обеих групп изначально имели различный уровень сформированности этих компонентов, что позволило корректно выделить контрольную и экспериментальную группы и обеспечить достоверность дальнейших наблюдений.

Формирующий этап эксперимента был направлен на целенаправленное внедрение когнитивных технологий, включая когнитивные тренинги, проблемное и инсайтное обучение, кейс-технологии, технологии мысленного эксперимента и метакогнитивного обучения. В ходе данного этапа у студентов экспериментальной группы наблюдалась положительная динамика развития самосознания: улучшились навыки саморефлексии, критического анализа собственной профессиональной деятельности и планирования профессионального поведения, повысилась способность к самокоррекции и оценке личного опыта. Кроме того, зафиксировано укрепление эмоционально-ценностного компонента самосознания — студенты стали более осознанно воспринимать свои профессиональные интересы, ценности и мотивацию к педагогической деятельности. Поведенческо-деятельностный компонент также продемонстрировал рост: участники экспериментальной группы чаще проявляли инициативу в практических заданиях, проявляли активность в групповых обсуждениях и уверенно применяли новые когнитивные стратегии в учебной деятельности.

Сравнительный анализ результатов контрольной и экспериментальной групп показал, что положительные изменения были характерны преимущественно для студентов, участвовавших в формирующем эксперименте, что подтверждает эффективность и целесообразность использования когнитивных технологий для развития самосознания будущих педагогов.

Эффективность предложенного подхода подтверждается результатами апробации в образовательном процессе, а также публикацией двух научных статей, подготовленных по материалам исследования, что свидетельствует о его актуальности и практической значимости.

Научная новизна исследования заключается в обосновании целесообразности применения когнитивных технологий именно в подготовке будущих педагогов, а практическая значимость — в возможности использования разработанных методических подходов, заданий и тренингов в образовательном процессе для повышения эффективности формирования профессионального самосознания.

Гипотеза исследования полностью подтвердилась: применение когнитивных технологий способствует развитию ключевых компонентов самосознания студентов, а системное внедрение таких технологий в образовательную практику обеспечивает формирование более зрелого, осознанного и профессионально подготовленного педагога.

Во-первых, результаты констатирующего и контрольного этапов показали устойчивую положительную динамику по всем диагностируемым компонентам самосознания: когнитивному, эмоционально-ценностному и поведенческо-деятельностному. Студенты стали лучше понимать собственные профессиональные мотивы, точнее оценивать свои возможности, а также демонстрировать более ответственное отношение к учебной и профессиональной деятельности.

Во-вторых, анализ рефлексивных эссе подтвердил качественные изменения в глубине самоанализа и уровне осмысления профессионального пути. На контрольном этапе студенты чаще выявляли собственные достижения и трудности, связывали их с конкретными ситуациями, демонстрировали сформированную способность к саморефлексии, что напрямую отражает развитие самосознания.

В-третьих, применение комплекса когнитивных технологий (аналитические задания, рефлексивные практики, проблемные ситуации и др.) позволило создать условия, в которых студенты не только усваивали материал, но и формировали навыки критического мышления, самооценки и саморегуляции. Их включённость в работу и способность переносить освоенные механизмы в реальные педагогические ситуации значительно возросли. Таким образом, результаты исследования подтверждают необходимость целенаправленного использования когнитивных технологий в подготовке будущих педагогов и открывают перспективы для дальнейшего изучения данного направления. Перспективой дальнейших исследований является расширение выборки, анализ влияния отдельных видов когнитивных технологий, а также разработка и апробация долгосрочных программ развития самосознания студентов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аванесов В. С. Применение заданий в тестовой форме и квантованных учебных текстов в новых образовательных технологиях // Педагогические измерения. – 2012. – №2. – С. 75-91.
2. Алексеев В.А. Развитие самосознания на рубеже подросткового и юношеского возрастов. Дисс. канд. пс. наук. – М., 1985. – 147 с
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. Т.1 – 1980, С. 232
4. Антонян, Ю. М., Бородин, С. В. Преступность и психические аномалии. — М.: Наука, 1987. — 190 с.
5. Анциферова, Л. И. Психология повседневности: жизненный мир личности и «техники» её бытия // Психологический журнал. — 1993. — Т. 14, № 2. — С. 3–16.
6. Анциферова, Л. И. Способность личности к преодолению деформации своего развития // Психологический журнал. — 1999. — Т. 20, № 1. — С. 6–19.
7. Асмолов, А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа. — М.: Смысл, 2002. — 416 с.
8. Афанасенко, И. В. Стратегии построения карьеры как компонент профессиональной Я-концепции / И. В. Афанасенко // Ежегодник российского психологического общества: сб. материалов III Всерос, съезда практических психологов системы образования, Санкт-Петербург, 25–28 июня 2003 г.: в 8 т. – СПб. Изд-во Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2005. – Т. 1. – С. 234–237
9. Ausubel, D. P. (1960). The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, 51, 267-272.
10. Бабаева, Х. У. Когнитивные технологии как эффективная педагогическая технология / Х. У. Бабаева // Экономика и социум. – 2024. – № 3-2(118). – С. 536-540. – EDN TBBWDQ.

11. Бакланов, И. С. Когнитивно-рефлексивные технологии формирования профессиональной идентичности будущего педагога / И. С. Бакланов, В. М. Гребенникова // Психологическая наука и образование. – 2023. – Т. 28, № 1. – С. 45-57.
12. Barbadian, C. Mind Mapping as a Learning Tool: A Review // *Procardia – Social and Behavioral Sciences*. — 2015. — Vol. 174. — P. 130–139.
13. Балин, В.Д. О структуре индивидуального сознания // Психологические проблемы самореализации личности / под ред. А. А. Крылова, Л. А. Коростылёвой. — СПб. Изд-во СПб. ун-та, 1997. — С. 56.
14. Beka, A., Kulinxa, K. Portfolio as a Tool for Self-Reflection and Professional Development for Pre-Service Teachers // *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. — 2021. — Vol. 20(3). — P. 1–14.
15. Бернс, Р. Развитие Я-концепции и воспитание / пер. с англ. Р. Бернса. — М.: Прогресс, 1986. — 424 с.
16. Бершадская, Е. А. Когнитивные технологии в образовании // *Современные проблемы науки и образования*. — 2016. — № 5. — С. 23–27.
17. Бершадская, М. Е., Бершадский, М. Е. // *Вестник СВФУ им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия*. — 2016. — № 3(03). — С. 5–11. — EDN WMFCHB.
18. Бершадский, М. Е. Когнитивная образовательная технология: построение когнитивной модели учащегося и её использование для проектирования учебного процесса // *Школьные технологии*. — 2005. — № 5. — С. 73–83.
19. Бершадский, М. Е. Когнитивные смыслы образования // *Школьные технологии*. — 2005. — № 5. — С. 13–17.

20. Бершадский, М. Е. Возможные направления интеграции образовательных и информационно-коммуникационных технологий // Педагогические технологии. — 2006. — № 1. — С. 29–50.
21. Богданова О.В. Самосознание как фактор профессионального самоопределения практического психолога: Диссертация канд. психол.наук. – М., 2003
22. Болотова А.К. Развитие самосознания личности: временной аспект // Вопросы психологии. №2. – 2006. – С. 116-125
23. Бордовская, Н. В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: учебное пособие. — СПб.: Книжный Дом, 2007. — 408 с.
24. Брунер, Т. И. К вопросу о профессионально-личностной самореализации / Т. И. Брунер // Актуальные проблемы психологии личности : сб. науч. тр. каф. психологии образования Института психологии / Урал. гос. пед. ун-т, Ин-т психологии, каф. психологии образования ; сост. Н. Н. Васягина. – Екатеринбург, 2013. – Вып. 11. – С. 14–19.
25. Василюк, Ф. Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций // Психологический журнал. — 1995. — Т. 16, № 5. — С. 104–115.
26. Владиславлев А.Р. Непрерывное образование: Проблемы и перспективы. М.: Мол. Гвардия, 1978. 175 с.
27. Выготский, Л. С. Мышление и речь. — М.: Педагогика, 1982.— 350 с.
28. Garanina, Z. Professional Self-Awareness as a Factor of Personal and Professional Self-Development of University Students / Z. Garanina, N. Andronova // Humanitarian: actual problems of the humanities and education. – 2020. – № 20. – P. 454–464.
29. Гаврилова, Е. А. Психодиагностическая методика «Тип и уровень профессиональной самореализации»: разработка, описание и психометрия / Е. А. Гаврилова // Вестник Тверского государственного

- университета. Серия «Педагогика и психология». – 2015. – № 3. – С. 19–34.
30. Гельман В. Я. Формирование системы профессиональных стереотипов у студентов вуза // *Alma mater*. 2022. № 2. С. 35-41.
31. Голяев С. С. Иммерсивные технологии, как инновационный метод обучения в условиях цифровизации образования // *Среднее профессиональное образование*. 2023. № 3. С. 45.
32. Грушевский С. П., Остапенко А. А. Сгущение учебной информации в профессиональном образовании: монография. К– Краснодар: Кубан. гос. ун-т. – 2012. – 188 с.
33. Гурина Р. В., Соколова Е.Е. Фреймовое представление знаний. Монография. – М.: Народное образование; НИИ школьных технологий, 2005. – 176 с.
34. Гусинский, Э. Н., Турчанинова, Ю. И. Введение в философию образования. — М.: Логос, 2000. — 223 с.
35. Данилова, А. М. Цифровые технологии развития рефлексивного компонента самосознания студентов педагогических направлений / А. М. Данилова // *Высшее образование в России*. – 2022. – № 31(4). – С. 123-135.
36. Дацковский С.А. Симулятор образовательного процесса – SimSchool // *Информационное пространство* [Текст]. — 2013. — Т. 26, № 5. — С. 28-33. — Режим доступа: <http://ipo.spb.ru/journal/content/1676/> (дата обращения: 02.11.2025).
37. Екшембеева, Л. В. Когнитивное картирование лингвистического знания. — Алматы, 2009. — 133 с.
38. Ефимова, Е. Когнитивизм в обучении: что это за подход и чем он важен // *Skillbox Media* [Электронный ресурс]. — 2022. — Режим доступа: <https://skillbox.ru/media/education/kognitivizm-v-obuchenii-cto-eto-za-podkhod-i-chem-on-vazhen/>

39. Жмудь, Л. Я. Наука, философия и религия в раннем пифагореизме. — СПб., 1994. — 376 с.
40. Иващенко А.В., Агапов В.С., Барышникова И.В. Я-концепция личности в отечественной психологии. Монография. – М.: МГСА, 2000. – 155 с.
41. Иойлева, Г. В. Специфика моделирования и мысленный эксперимент в научном познании / Г. В. Иойлева // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2015. – № 1. – С. 57-66. – EDN TLGODB.
42. Исаев, Е. И. Психология профессионального образования: когнитивный подход : монография / Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков. – Москва : Прометей, 2020. – 267 с. – ISBN 978-5-907-00345-1.
43. Исабаева, А. С. Формирования профессионального самосознания студентов педагогов-психологов / А. С. Исабаева, А. А. Акимбаев // Вестник современных исследований. – 2020. – № 8-2(38). – С. 81-84. – EDN CFZZOK.
44. Казарина В. В. Когнитивные способности обучающихся: тенденции современных исследований: сборник трудов конференции // Педагогика, психология, общество: от теории к практике : материалы I Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участ., Чебоксары, 12 март 2024 г. / редкол.: Ж.В. Мурзина [и др.]. Чебоксары: ИД «Среда», 2024. С. 268–1273.
45. Карпов, А. В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. — М.: Институт психологии РАН, 2004.
46. Карпов, А. В. Рефлексивная регуляция профессионального становления педагога / А. В. Карпов // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 2021. – № 2. – С. 34-48.

- 47.Карпов, А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика её диагностики // Психологический журнал. — 2003. — № 5. — С. 45–57.
- 48.Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие. — М.: Академия, 2004. — 304 с.
- 49.Колесников, В. Н. Лекции по психологии индивидуальности. — М.: Изд-во Института психологии, 1996.
- 50.Корчак К. И. Информационная социализация и её потенциальные угрозы на ступени среднего общего образования в свете тенденции цифровизации // Народное образование. - 2021. - №4(1487). - С. 184-190.
- 51.Краткий словарь когнитивных терминов / под ред. Е. С. Кубряковой. — М.: Филологический факультет МГУ, 1996. — 245 с.
- 52.Кричевский Г.Е. Введение в НБИКС-технологии // НБИКС: Наука.Технологии. 2017. Т.1, № 1, стр. 27-54]
- 53.Кушнир А. М. Педагогика грамотности // Школьные технологии. — 1996. — № 4-5.
- 54.Лебеденко Е.Н. Развитие самосознания и идентичности. Выпуск 2. Кто Я?!: Методическое руководство. — М.: Книголюб, 2007. — 40 с.],
- 55.Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1977. — 304 с.
- 56.Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. — М., 1983. — 385 с.
- 57.Леонтьев, Д. А. Психология смысла: природа, структура и динамика смысловой реальности. — М.: Смысл, 1999. — 487 с.
- 58.Ломов, Б. Ф. Системность в психологии / под ред. В. А. Барабанщикова и др. — М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. — 384 с.
- 59.Ляпунцова Е.В., Власова В.В. Некоторые аспекты взаимовлияния искусственного интеллекта и когнитивной науки //Известия

- Тулского государственного университета. Технические науки. - 2024. - №. 5. - С. 113-116.
60. Манохина, Н. В. Когнитивные технологии и их роль в современной экономике // Современные проблемы науки и образования. — 2014. — № 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kognitivnye-tehnologii-i-ih-rol-v-sovremennoy-ekonomike>
61. Манько Н. Н. Когнитивная визуализация педагогических объектов в современных технологиях обучения // Образование и наука. – 2009. – № 8 (65). – С. 10-30.
62. Маркова, А. К. Психология профессионализма. — М., 1996. — 309 с.
63. Marković, M., Živković, P., Paunović, D. Pre-Service EFL Teachers as Reflective Practitioners: Student Portfolios as Evidence of Emerging Professional Identities // Journal of Contemporary Philology. — 2022. — Vol. 5(2). — P. 85–102.
64. Милых В. А., Халин Ю. А. Исследование операций и методы оптимизации. Курск: Юго-Западный государственный университет, 2018. 244 с. EDN MJXHUE.
65. Мухамадиева К.Б., Бозорбоев Ж.У.У. Искусственный интеллект: лень или перспектива для человечества при принятии решений // Eurasian Journal of Academic Research. - 2024. - Т. 4. - №. 7S. - С. 1074-1078.
66. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник. — М.: Академия, 2010. — 452 с.
67. Мухина, В. С. Развитие личности [Электронный ресурс] // Для профессионалов науки и практики. Для тех, кто готов взять на себя ответственность за воспитание и развитие личности. – URL: <http://rl-online.ru/articles/2-02/92.html> (дата обращения: 04.07.2025).
68. Найссер, У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии. — Благовещенск: БГК, 1998. — 230 с.
69. Налчаджян, А. А. Я-концепция // Психология самосознания: хрестоматия. — Самара: Барах-М, 2003. — С. 270–332.

- 70.Намаканов, Б. А. Педагогическая концепция когнитивных технологий // Вестник КазНПУ им. Абая. — 2011. — № 4(30). — С. 15–29. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskaya-kontseptsiya-kognitivnyh-tehnologiy> (дата обращения: 20.10.2025).
- 71.Нестеренко (Селюцкая) А. А. Мастерская знаний: проблемно-ориентированное обучение на базе ОТСМ-ТРИЗ. Учебно-методическое пособие для педагогов / Алла Александровна Нестеренко (Селюцкая). – М.: BOOKINFILE, 2013. – 603 с.
- 72.Обухов, А. С. Когнитивные технологии в подготовке педагогических кадров: учебное пособие / А. С. Обухов, А. М. Федосеева. – Санкт-Петербург: Лань, 2021. – 312 с. – ISBN 978-5-811-45832-1.
- 73.Обуховский, К. Психология влечений человека / пер. с польск. — М.: Прогресс, 1972. — С. 182–197.
- 74.Ожегов, С. И. Толковый словарь. — М.: Азбуковник, 1997. — 997 с.
- 75.Острик, А. А., Пряжникова, Е. Ю. Когнитивные технологии как средство акмеологического тренинга на этапе профессионального определения старшеклассников // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. — 2015. — № 4. — С. 88–94. — URL: <https://eprints.tversu.ru/id/eprint/5995/> (дата обращения: 20.10.2025).
- 76.Осин, Е. Н. Диагностика переживаний в профессиональной деятельности: валидизация методики /Е. Н. Осин, Д. А. Леонтьев // Организационная психология. – 2017. – Т. 7, № 2. – С. 30–51.
- 77.Пазухина, С. В. Развитие профессионального самосознания педагога: теория и практика : монография / С. В. Пазухина. – Москва : ИНФРА-М, 2022. – 245 с. – ISBN 978-5-16-015678-9.
- 78.Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Психологический словарь Ростовна-Дону. Феникс, 008. 505 с.
- 79.Пидкасистый П. П. Педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей М.: Российское педагогическое агентство. 007. 600 с.

- 80.Пиаже, Ж. Психология интеллекта. — М.: Прогресс, 1969. — 327 с.
- 81.Пиаже, Ж., Брунер, Дж., Аусубель, Д. Теории когнитивного развития и обучение. — М.: Педагогика, 2005. — 412 с.
- 82.Попова, С. Ю. Современные образовательные технологии. Кейс-стади: учебное пособие для академического бакалавриата / С. Ю. Попова, Е. В. Пронина. -2-е изд., испр. и доп. - Москва: Издательство Юрайт, 2018. - 126 с.]
- 83.Prayogi, B., Verawati, N. The Effect of Conflict Cognitive Strategy in Inquiry-Based Learning on Preservice Teachers' Critical Thinking Ability // DOAJ. — 2020.
- 84.Прохоров, А. О. Семантические пространства психических состояний. — Дубна: Феникс+, 2002. — 280 с.
- 85.Психология самосознания: хрестоматия / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. — Самара: Баракс-М, 2003. — 672 с.
- 86.Рамендик, Д.М. Тренинг личностного роста: учебник и практикум для вузов / Д.М. Рамендик. – 2-е изд., испр. И доп. – М.: Юрайт, 2024. – 136 с. – Текст: элеткронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. – URL: <https://urait.ru/bcode/537435>
- 87.Рахматуллин, Р. М. Методы обучения в когнитивной технологии // Мир педагогики и психологии. — 2024. — № 12(101). — URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/metody-obucheniya-v-kognitivnoj-tekhnologii.html>
- 88.Рубинштейн, С. Л. Бытие и сознание // Человек и мир. — СПб.: Питер, 2003. — С. 351–356.
- 89.Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2000. — 720 с.
- 90.Рубинштейн, С. Л. Самосознание личности и её жизненный путь // Основы общей психологии. — СПб., 1998. — С. 634–644.
- 91.Рузавин, Г. И. Методология научного познания. — М., 2012.

- 92.Симонова Г.И. К проблеме развития профессионального самосознания будущего социального педагога. В кн.: Становление сознания специалиста: междисциплинарный диалог, Киров, 2003: материалы Российско-Беларусской научно-теоретической конференции, 2003. С. 244.
- 93.Селезнева О.В. Динамика становления когнитивного и эмоционально-ценностного компонентов самосознания на протяжении подросткового и юношеского возрастов: дисс. к. пс. н.– Комсомольск-на-Амуре, 2006
- 94.Семенов Д. Д. Избранные педагогические сочинения, М., 1953. 321с.
- 95.Сериков Г. Н. Обучение как вид педагогической деятельности. Академия, 008. 56с.
- 96.Симонова, Г. И. К проблеме развития профессионального самосознания будущего социального педагога // Становление сознания специалиста: материалы конф. — Киров, 2003. — С. 244.
- 97.Солсо, Р. Когнитивная психология. — М.: Триволта, 1996. — 600 с.
- 98.Столин, В. В., Пантилеев, С. Р. Опросник самоотношения // Практическая психодиагностика / под ред. К. М. Гуревича, А. А. Реана. — СПб.: Питер, 2001. — С. 123–130.
- 99.Столин, В. В. Самосознание личности. — М.: Изд-во МГУ, 1983. — 286 с.
100. Спивак, В.А. Деловая этика: Учебник и практикум для вузов / В.А. Спивак. – Москва: Юрайт, 2021. – 463 с. – ISBN 978-5-534-11895-7.
101. Тарасевич Н. П. Обретение педагогического мастерства М.: Просвещение, 1981. 25с.
102. Тихонова А.А. Самосознание и прогнозирование: акмеологические аспекты. Монография по психологии. – Ульяновск: Вектор-С» 2008.– 96 с.

103. Tondeur, J., et al. Preparing Pre-Service Teachers to Integrate Technology in Education: The Role of Interactive Digital Environments // *Computers & Education*. — 2017. — Vol. 114. — P. 1–17.
104. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в т. М.: Педагогика, 2004. Т.2. 440 с.
105. Wang, A. I. The Wear-Out Effect of a Game-Based Student Response System // *Computers & Education*. — 2015. — Vol. 82. — P. 217–227.
106. Философский энциклопедический словарь / под ред. Е.Ф. Губский, Г.В.
107. Кораблева, В.А. Лутинко. М. : ИНФРА-М., 2006. 576 с.
108. Черникова, К. С. Специфика профессиональной деятельности психолога / К. С. Черникова // *Символ науки*. – 2015. – № 11-2. – С. 226–228.
109. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М.: Народное образование, 1996. С. 39.].
110. Штейнберг В. Э. Дидактическая многомерная технология: моногр. / В. Э. Штейнберг. – Уфа: БИРО, 1999. – 86 с
111. Щуркова Н.Е. Нравственные основы жизни человека: учеб. пособие. М, 012. 82 с.;
112. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.:
113. Эртмер, П.А., и Ньюби, Т.Дж. (2013). Бихевиоризм, когнитивизм, конструктивизм: сравнение критических характеристик с точки зрения педагогического проектирования. *Performance Improvement Quarterly*, 26 (2), 43–71.
114. Якиманская И.С. Лично-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996.

115. Cennamo, K., et al. (2018). SimSchool as an Interactive Cognitive Environment for Teacher Education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 26(1), 25–50. IACE.
116. Ким Я.В., Уварина Н.В. Возможности применения когнитивных технологий для развития самосознания будущих педагогов // *Студенческий вестник: электрон. научн. журн.* 2025. № 43(376). URL: <https://studvestnik.ru/journal/stud/herald/376>
117. Ким, Я. В. Проблема развития профессионального самосознания будущих педагогов // *Алтынсаринские чтения «Ценности как концептуальная основа воспитания в современных социокультурных и геополитических реалиях».* – 2025. – Кн. 1. – С. 485–488. URL: <https://ksu.edu.kz/images/page/ksu/nauka-i-innovacii/alt-cheniya-2025-1ch.pdf> (дата обращения: 05.04.2025).
118. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»
119. Трудовой кодекс Российской Федерации №167-ФЗ от 30.12.2001г
120. Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 31 октября 2018 года № 603 «Об утверждении типовых учебных программ цикла общеобразовательных дисциплин для организаций высшего и (или) послевузовского образования»

Приложение 1

Алгоритм когнитивного картирования:

1. Установи систему понятий, составляющих основу информации, которую необходимо усвоить, обозначь их как узлы карты.
2. Определи, как они связаны между собой причинно-следственными отношениями. Доминирование причинных отношений обозначь входящей стрелкой, следственных – выходящей.
3. Обработай карту статистически: посчитай, сколько входящих и выходящих стрелок связано с каждым понятием. Наибольшее количество стрелок при понятии свидетельствует о его центральности.
4. Определи соотнесенность понятий с центром и периферией.
5. Объедини понятия в каузальные цепочки, центральные и периферийные.
6. На основе цепочек сформулируй каузальные утверждения.
7. Обозначь контур основного содержания текста.
8. Сформулируй вывод по содержанию текста.

Приложение 2

Когнитивное моделирование — построение логических схем и карт понятий



Приложение 3

ClassVR

Гарнитура ClassVR - это автономное устройство для работы в классе, обеспечивает полное погружение в виртуальную реальность под контролем учителя. В отличие от других гарнитур VR, ClassVR не требует дополнительных устройств, например телефонов.



Пример использования ClassVR



Комплектация ClassVR

Приложение 4

Edmodo

Edmodo — это образовательная социальная сеть, позволяющая публиковать образовательный контент, общаться в режиме реального времени, управлять классами.

Организуя образовательный процесс на Эдмодо, преподаватель может (с опорой на источники: <http://didaktor.ru/chem-mozhet-bytpolezno-edmodo/> и <http://trainingedmodo.blogspot.com/2014/05/edmodo.html>):

- создавать классы и учебные группы, в соответствии с курсами, которые они преподают;
- размещать задания различного характера и прикреплять к ним файлы любого формата и ссылки;
- встраивать видео, изображения и аудио;
- комментировать и оценивать выполненные задания учеников;
- загружать файлы разного формата и ссылки;
- создавать цифровую библиотеку;
- использовать интерактивную стену для мозгового штурма или рассылать персональные сообщения и видеть вопросы учащихся;
- организовывать опросы учащихся, например, какие темы дисциплины стали для них наиболее интересными;
- создавать и размещать контрольные тесты (да-нет, альтернативный тест, тест с пропущенными ключевыми словами, тест на соответствие), викторины, с разрешением видеть сразу свои баллы;
- создавать календарь мероприятий/событий/заданий;
- распечатать из Эдмодо список учащихся и график выполнения заданий;
- видеть успеваемость каждого ученика отдельно встраивать ссылки, видео, изображения, аудио в свои сообщения на стене и в задания;
- отслеживать результаты выполнения учениками тестов, заданий;
- пользоваться электронным журналом;

- общаться с другими преподавателями для обмена опытом по преподаваемой дисциплине;
- давать доступ к классу другому преподавателю в случае необходимости замены;
- создавать родительские страницы, например, для родителей студентов, обучающихся по академической мобильности.



Ярлык Edmodo

Mr. Theo Roosevelt
Teacher
My High Mountain View, CA

71 Students 55 Teacher Connections 996 Library Items 3940 Sharing Score

About Me
I am a 6th grade teacher in Mountain View, California. I also lead my school's Book Club and my district's Professional Learning Community (PLC) for Language Arts Teachers! In my free time, I love to learn about technology in the classroom :)

Collections

My Student Badges Favorites

Teacher Badges - 10 See All

Edmodo ©2014 | About | Blog | Developers | Press | Help | Jobs | Terms | Privacy | Mobile | Snapshot | Languages

Главная страница Edmodo

Приложение 5

Moodle



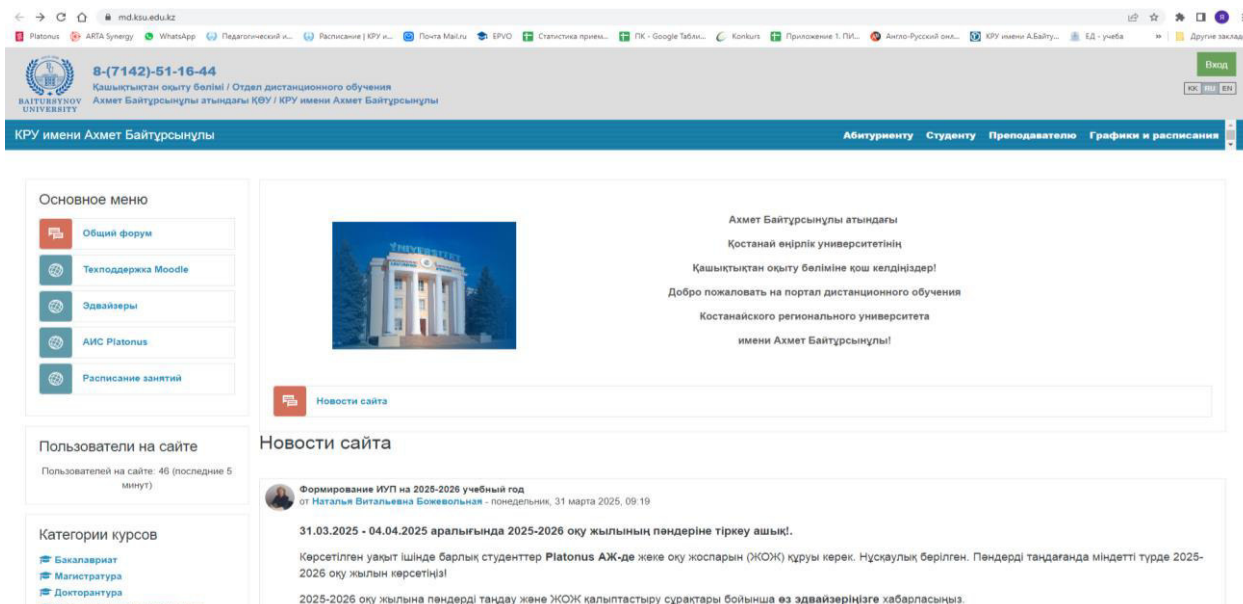
Ярлык Moodle

Moodle — система управления образовательными электронными курсами (электронное обучение), также известная как система управления обучением Moodle или виртуальная обучающая среда Moodle. Является аббревиатурой от англ. Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда).

Представляет собой свободное (распространяющееся по лицензии GNU GPL) веб-приложение, предоставляющее возможность создавать сайты для онлайн-обучения.

Проект Moodle возглавляется и координируется штаб-квартирой Moodle, австралийской компанией, финансовую поддержку которой оказывает сеть из восьмидесяти четырех сервисных компаний-партнеров Moodle по всему миру. Разработке также помогает сообщество открытого исходного кода

В Костанайском региональном университете имени Ахмет Байтұрсынұлы, используется система электронного и дистанционного обучения - Moodle



Главная страница Moodle Костанайского регионального университета имени Ахмет Байтұрсынұлы

Платформа предоставляет пространство для совместной работы учителей и студентов. В Moodle доступны различные возможности для отслеживания успеваемости учащихся. Система имеет гибкий интерфейс с возможностью конфигурирования макетов и дизайна отдельных страниц. Платформу можно интегрировать с большим количеством программного обеспечения, включая инструменты для общения, совместной работы, управления документами и другие приложения для повышения производительности.

Moodle в базовой модификации поддерживает:

Настраиваемый макет.

Безопасная идентификация и регистрация. Многоязычность.

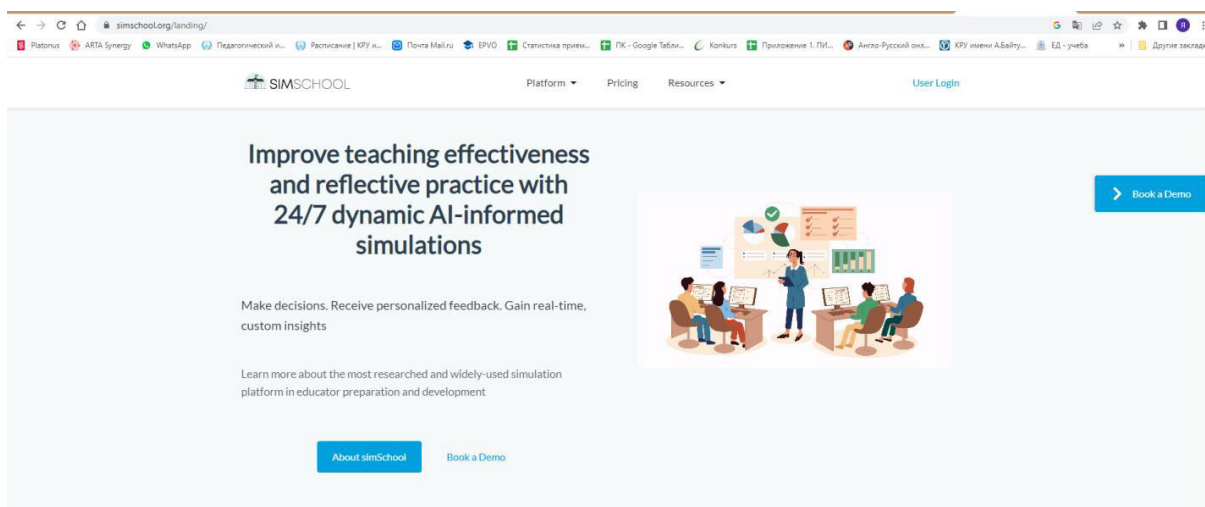
Создание и массовое управление курсами в разных форматах простым способом. Совместная деятельность и инструменты.

Простое управление плагинами, интеграция мультимедиа и включение внешних ресурсов.

Инструменты подсчета, классификации и оценки.

Приложение 6

SimSchool



Официальная страница SimSchool

SimSchool — это симулятор образовательного процесса, разработанный преподавателем университета штата Аризона Дэвидом Гибсоном, который помогает учителям практиковаться в принятии решений и улучшать свои навыки преподавания. Платформа предоставляет более 1 триллиона вариантов смоделированных учеников, персонализированную обратную связь и панели мониторинга и отчетов для наблюдения за прогрессом учащихся. SimSchool является инструментом для педагогических колледжей и школьных округов, позволяющим будущим и начинающим учителям оттачивать свои навыки в безопасной среде.

Всю работу с simSchool можно разделить на три этапа. Первый и второй этап, а именно создание занятия (или настройка, так как можно использовать ранее созданные проекты) и само занятие с учениками, были рассмотрены ранее. Третий этап, который представляет наибольший интерес для пользователей симулятора, позволяет просмотреть результаты причем, не только конечные результаты достижений учеников и преподавателя, но и то, как с течением времени и действий окружения.

Приложение 7

Kahoot!

Kahoot! — это игровая образовательная платформа, которая позволяет преподавателям создавать и проводить интерактивные викторины, тесты и опросы. Сервис используется для обучения в игровой форме, помогает вовлекать учеников и быстро проверять их знания, а также доступен на компьютерах и мобильных устройствах.

Игровой процесс простой: все игроки одновременно отвечают на вопросы на своих устройствах. Вопросы выводятся ученикам на экран по одному. Участники набирают очки за каждый правильный ответ. В конце викторины на экран выводится количество очков всех участников, набранных во время ответа на её вопросы.

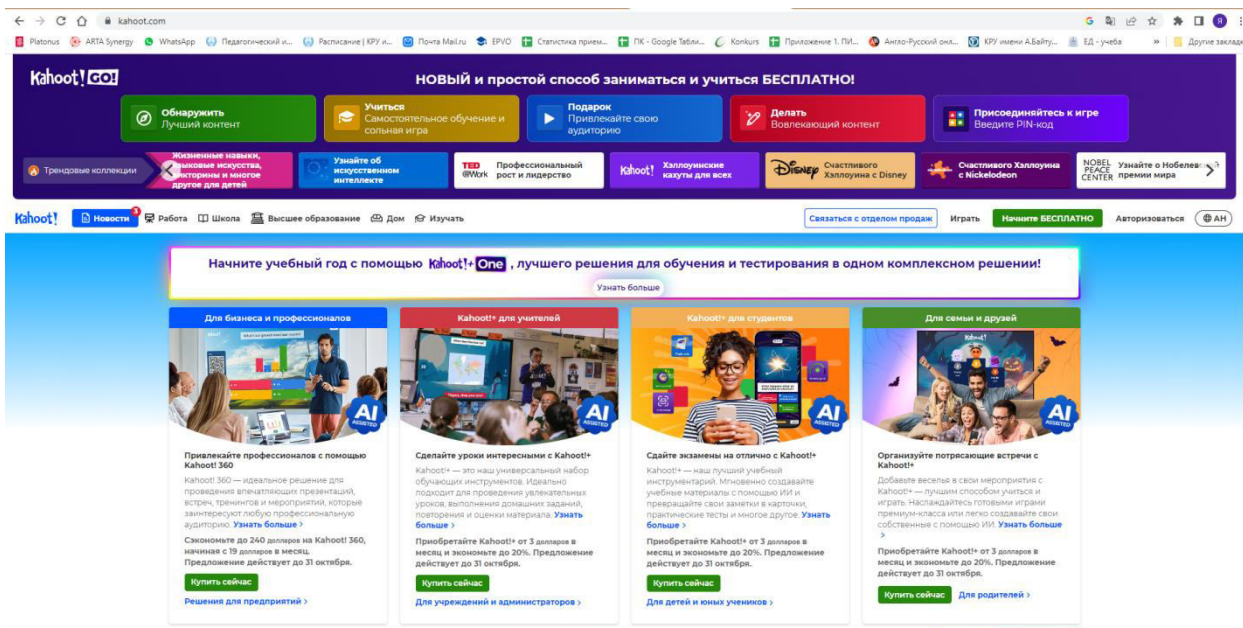
Для участия в игре не требуется обязательной регистрации. Викторины можно выбрать из каталога на сайте. Также можно создавать новые викторины — часто эту задачу выполняет ведущий урок, например, учитель (CorePublish - www.corepublish.no. Kahoot! - Inclusive Design). Время ответа на каждый вопрос ограничено примерно 30-60 секундами.

Функциональность:

- Пользователи могут создавать собственные викторины с вопросами, вариантами ответов, а также добавлять изображения и видео.
- Преподаватель делится номером игровой комнаты, а участники подключаются с помощью своих устройств (смартфонов, планшетов).

Особенности:

- Обучение превращается в соревнование, где за скорость и правильность ответов начисляются очки.
- Преподаватель видит результаты в режиме реального времени.
- Возможно проводить как групповые, так и индивидуальные занятия.
- Подходит для разных возрастов и предметов, включая иностранные языки.



Официальная страница Kahoot!



Пример задания с использованием Kahoot!

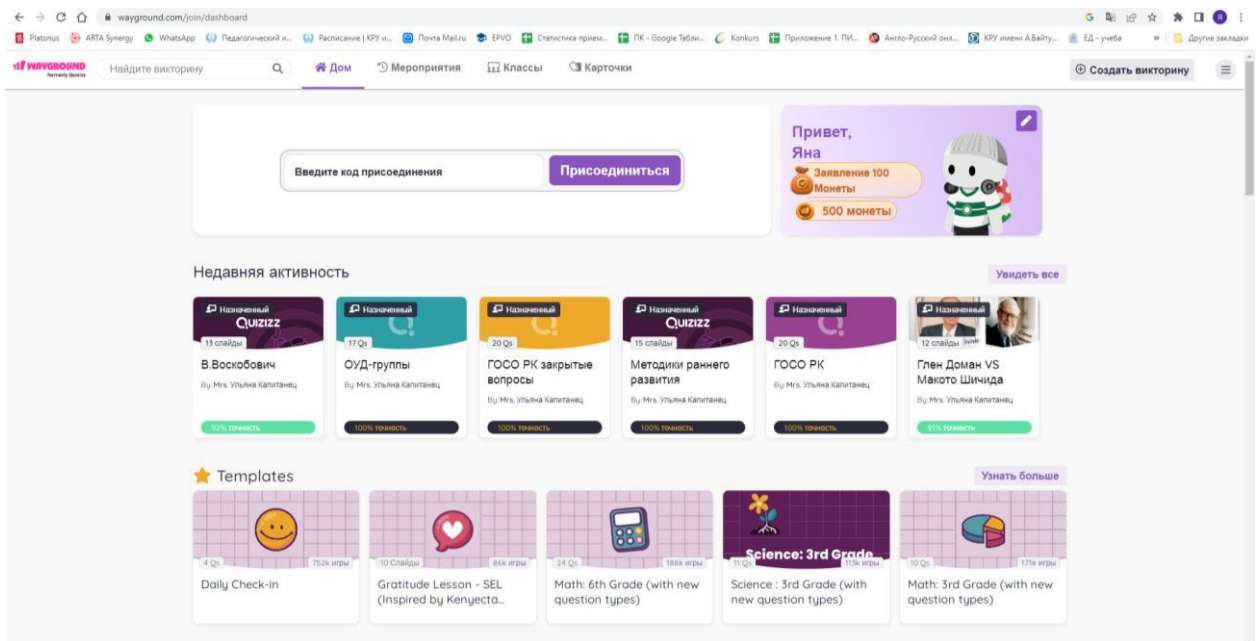
Приложение 8

Quizizz

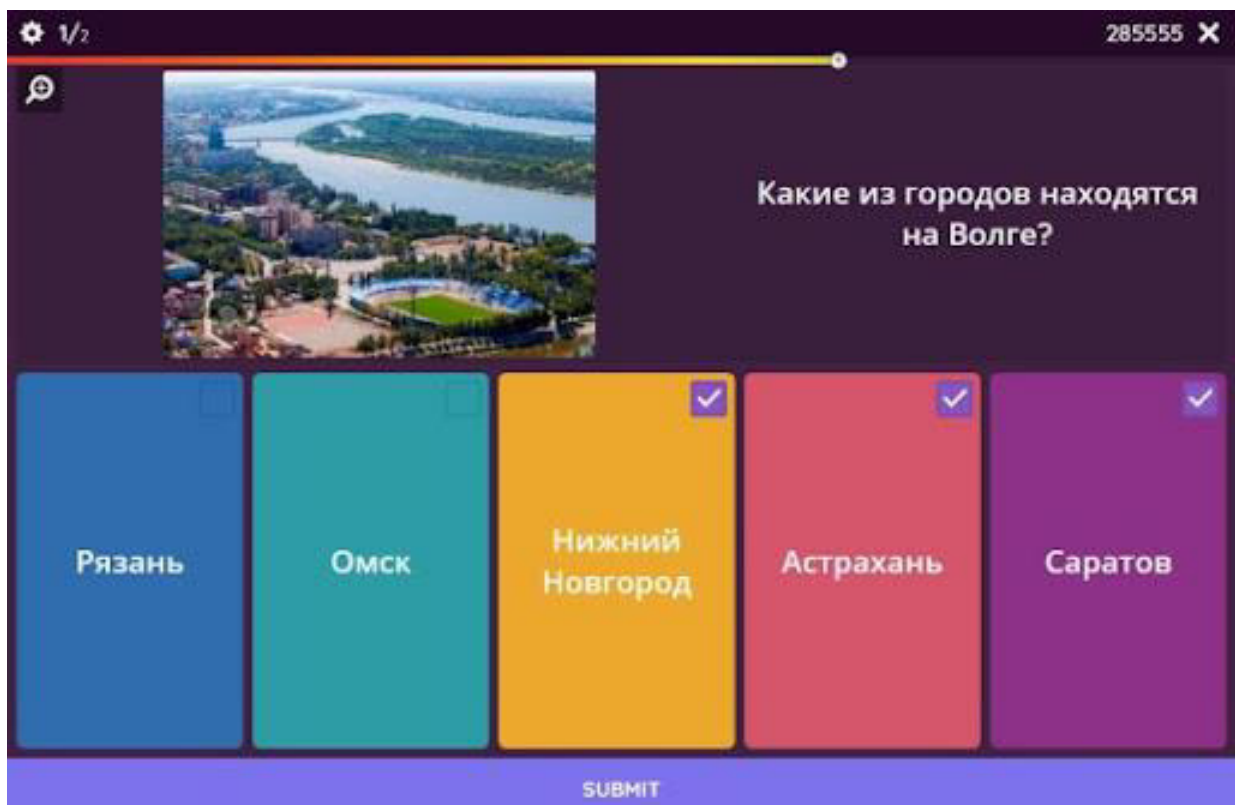
Quizizz — это онлайн-сервис, который позволяет учителям создавать и проводить интерактивные викторины, тесты и опросы для учеников. Учащиеся могут отвечать на вопросы со своих устройств (компьютеров, смартфонов, планшетов), а преподаватель видит их прогресс и результаты в реальном времени. Сервис помогает сделать процесс обучения более увлекательным, позволяет работать в своём темпе и предоставляет подробные отчеты о прохождении тестов.

Ключевые особенности Quizizz

- **Создание тестов:** Преподаватели могут создавать викторины, тесты и опросы, используя как свои вопросы, так и готовые из библиотеки сервиса.
- **Интерактивность:** Ученики отвечают на вопросы на своих устройствах, а учитель следит за ходом игры на своём экране, получая полную картину работы класса.
- **Гибкость:** Ученики могут проходить тесты в удобном для себя темпе, а порядок вопросов может быть случайным, что предотвращает списывание.
- **Отслеживание результатов:** Сервис автоматически подсчитывает очки и предоставляет подробные отчеты с результатами, включая ответы по каждому вопросу.
- **Использование на разных устройствах:** Создавать и проходить викторины можно как с компьютера, так и с мобильного телефона.



Главная страница Quizizz



Примерное задание в платформе Quizizz

Приложение 9

Методика исследования самоотношения В.В. Столина, С.Р. Пантилеева

Текст опросника

1. Мои слова довольно редко расходятся с делом.
2. Случайному человеку я, скорее всего, покажусь человеком приятным.
3. К чужим проблемам я всегда отношусь с тем же пониманием, что и к своим.
4. У меня нередко возникает чувство, что то, о чем я с собой мысленно разговариваю – мне неприятно.
5. Думаю, что все мои знакомые относятся ко мне с симпатией.
6. Самое разумное, что может сделать человек в своей жизни – это не противиться собственной судьбе.
7. У меня достаточно способностей и энергии воплотить в жизнь задуманное.
8. Если бы я раздвоился, то мне было бы довольно интересно общаться со своим двойником.
9. Я не способен причинять душевную боль самым родным и любимым людям.
10. Я считаю, что не грех иногда пожалеть самого себя.
11. Совершив какой-то промах, я часто не могу понять, как мне могло прийти в голову, что из задуманного могло получиться что-то хорошее.
12. Чаще всего я одобряю свои планы и поступки.
13. В моей личности есть, наверное, что-то такое, что способно вызвать у других острую неприязнь.
14. Когда я пытаюсь оценить себя, я прежде всего вижу свои недостатки.
15. У меня не получается быть для любимого человека интересным длительное время.
16. Можно сказать, что я ценю себя достаточно высоко.
17. Мой внутренний голос редко подсказывает мне то, с чем бы я в конце концов не согласился.
18. Многие мои знакомые не принимают меня так уж всерьёз.
19. Бывало, и не раз, что я сам остро ненавидел себя.
20. Мне очень мешает недостаток энергии, воли и целеустремленности.
21. В моей жизни возникали такие обстоятельства, когда я шел на сделку с собственной совестью.

22. Иногда я сам себя плохо понимаю.
23. Порой мне мучительно больно общаться с самим собой.
24. Думаю, что без труда смог бы найти общий язык с любым разумным и знающим человеком.
25. Если я отношусь к кому-нибудь с укоризной, то прежде всего к самому себе.
26. Иногда я сомневаюсь, можно ли любить меня по-настоящему.
27. Нередко мои споры с самим собой обрываются мыслью, что всё равно выйдет не так, как я решил.
28. Моё отношение к самому себе можно назвать дружеским.
29. Вряд ли найдутся люди, которым я не по душе.
30. Часто я не без издевки подшучиваю над собой.
31. Если бы мое второе «Я» существовало, то для меня это был бы довольно скучный партнер по общению.
32. Мне представляется, что я достаточно сложился как личность, и поэтому не трачу много сил на то, чтобы в чем-то стать другим.
33. В целом меня устраивает то, какой я есть.
34. К сожалению, слишком многие не разделяют моих взглядов на жизнь.
35. Я вполне могу сказать, что уважаю сам себя.
36. Я думаю, что имею умного и надежного советчика в себе самом.
37. Сам у себя я довольно часто вызываю чувство раздражения.
38. Я часто, но довольно безуспешно пытаюсь в себе что-то изменить.
39. Я думаю, что моя личность гораздо интереснее и богаче, чем это может показаться на первый взгляд.
40. Мои достоинства вполне перевешивают мои недостатки.
41. Я редко остаюсь непонятым в самом важном для меня.
42. Думаю, что другие в целом оценивают меня достаточно высоко.
43. То, что со мной случается – это дело моих собственных рук.
44. Если я спорю с собой, то уверен, что найду единственно правильное решение.
45. Когда со мной случаются неприятности, как правило, я говорю: «И поделом тебе».
46. Я не считаю, что достаточно духовно интересен для того, чтобы быть притягательным для многих людей.

47. У меня нередко возникают сомнения, а таков ли я на самом деле, каким себе представляюсь.
48. Я не способен на измену даже в мыслях.
49. Чаще всего я думаю о себе с дружеской иронией.
50. Мне кажется, что мало кто может подумать обо мне плохо.
51. Уверен, что на меня можно положиться в самых ответственных делах.
52. Я могу сказать, что в целом я контролирую свою судьбу.
53. Я никогда не выдаю понравившиеся чужие мысли за свои.
54. Каким бы я ни казался окружающим, я-то знаю, что в глубине души я лучше, чем большинство других.
55. Я хотел бы оставаться таким, какой я есть.
56. Я всегда рад критике в свой адрес, если она обоснована и справедлива.
57. Мне кажется, что если бы было больше таких людей, как я, то жизнь изменилась бы в лучшую сторону.
58. Моё мнение имеет достаточный вес в глазах окружающих.
59. Что-то мешает мне понять себя по-настоящему.
60. Во мне есть немало того, что вряд ли вызывает симпатию.
61. В сложных обстоятельствах я обычно не жду, пока проблемы разрешатся сами собой.
62. Иногда я пытаюсь выдать себя не за того, кто я есть.
63. Быть снисходительным к собственным слабостям вполне естественно.
64. Я убедился, что глубокое проникновение в себя, - мало приятное и довольно рискованное занятие.
65. Я никогда не раздражаюсь и не злюсь без особых на то причин.
66. У меня бывали такие моменты, когда я понимал, что и меня есть за что презирать.
67. Я часто чувствую, что мало влияю на то, что со мной происходит.
68. Именно богатство и глубина моего внутреннего мира и определяют мою ценность как личности.
69. Долгие споры с собой чаще оставляют горький осадок, в моей душе, чем приносят облегчение.
70. Думаю, что общение со мной доставляет людям искреннее удовольствие.

71. Если говорить откровенно, иногда я бываю очень неприятен.
72. Можно сказать, что я себе нравлюсь.
73. Я – человек ненадёжный.
74. Осуществление моих желаний мало зависит от везения.
75. Моё внутреннее «Я» всегда мне интересно.
76. Мне очень просто убедить себя не расстраиваться по пустякам.
77. Близким людям свойственно меня недооценивать.
78. У меня в жизни нередко бывают минуты, когда я сам себе противен.
79. Мне кажется, что я все-таки не умею злиться на себя по-настоящему.
80. Я убедился, что в серьёзных делах на меня лучше не рассчитывать.
81. Порой мне кажется, что я какой-то странный.
82. Я не склонен пасовать перед трудностями.
83. Моё собственное «Я» не представляется мне чем-то достойным глубокого внимания.
84. Мне кажется, что глубоко обдумывая свои внутренние проблемы, я научился гораздо лучше себя понимать.
85. Сомневаюсь, что вызываю симпатию у большинства окружающих.
86. Мне случалось совершать такие проступки, которым вряд ли можно найти оправдание.
87. Где-то в глубине души я считаю себя слабаком.
88. Если я искренне обвиняю себя в чем-то, то, как правило, обличительного запала хватает ненадолго.
89. Мой характер, каким бы он ни был, вполне меня устраивает.
90. Я вполне представляю себе, что меня ждет впереди.
91. Иногда мне бывает трудно найти общий язык со своим внутренним «Я».
92. Мои мысли о себе по большей части сводятся к обвинениям в собственный адрес.
93. Я не хотел бы сильно меняться даже в лучшую сторону, потому, что каждое изменение – это потеря какой-то дорогой частицы самого себя.
94. В результате моих действий слишком часто получается совсем не то, на что я рассчитывал.
95. Вряд ли во мне есть что-то, чего бы я не знал.

96. Мне ещё многого не хватает, чтобы с уверенностью сказать себе: «Да, я вполне созрел как личность».
97. Во мне вполне мирно уживаются как мои достоинства, так и мои недостатки.
98. Иногда я оказываю «бескорыстную» помощь людям только для того, чтобы лучше выглядеть в собственных глазах.
99. Мне слишком часто и безуспешно приходится оправдываться перед самим собой.
100. Те, кто меня не любят, просто не знают, что я за человек.
101. Убедить себя в чем-то не составляет для меня особого труда.
102. Я не испытываю недостатка в близких и понимающих меня людях.
103. Мне кажется, что мало кто уважает меня по-настоящему.
104. Если не мелочиться, то в целом меня не в чем упрекнуть.
105. Я сам создал себя таким, каков я есть.
106. Мнение других обо мне вполне совпадает с моим собственным.
107. Мне бы очень хотелось во многом себя переделать.
108. Ко мне относятся так, как я того заслуживаю.
109. Думаю, что моя судьба сложится все равно не так, как бы мне хотелось теперь.
110. Уверен, что в жизни я на своём месте.

Приложение 10

Бланк ответов по методике исследования самоотношения (В. В.

Столин, С. Р. Пантилеев

Дата	
ФИО	
Группа	
Возраст	
Пол	

	В	Н		В	Н		В	Н		В	Н		В	Н	
1			21			41			61			81			101
2			22			42			62			82			102
3			23			43			63			83			103
4			24			44			64			84			104
5			25			45			65			85			105
	В	Н		В	Н		В	Н		В	Н		В	Н	
6			26			46			66			86			106
7			27			47			67			87			107
8			28			48			68			88			108
9			29			49			69			89			109
10			30			50			70			90			110
	В	Н		В	Н		В	Н		В	Н	Результат			
11			31			51			71			91	Шк	Балл	Стен
12			32			52			72			92	1		
13			33			53			73			93	2		
14			34			54			74			94	3		
15			35			55			75			95	4		
													5		
	В	Н		В	Н		В	Н		В	Н		В	Н	6
16			36			56			76			96	7		
17			37			57			77			97	8		
18			38			58			78			98	9		
19			39			59			79			99			
20			40			60			80			100			

Приложение 11

Интерпретация результатов по методике исследования
самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантеев)

Описание шкал

Шкала 1. Открытость (внутренняя честность) включает 11 пунктов с такими аспектами образа «Я», как самоотношение, поведение, которые, являясь значимыми для личности (с точки зрения моральных норм), с трудом допускаются до сознания.

Низкие значения шкалы говорят о глубокой осознанности Я, повышенной рефлексивности и критичности, способности не скрывать от себя и других даже неприятную информацию, несмотря на её значимость.

Высокие значения шкалы говорят о закрытости, неспособности или нежелании осознавать и выдавать значимую информацию о себе.

Шкала 2. Самоуверенность содержит пункты, задающие представления о себе как самостоятельном, волевом, энергичном, надежном человеке, которому есть за что себя уважать.

Положительный полюс шкалы соответствует высокому самомнению, самоуверенности, отсутствию внутренней напряженности.

Низкие значения говорят о неудовлетворенности собой и своими возможностями, сомнениях в способности вызывать уважение.

Шкала 3. Саморуководство отражает представления о том, что основным источником активности и результатов, касающихся как деятельности, так и собственной личности, является он сам.

Высокий балл по шкале свидетельствует, что человек отчетливо переживает собственное «Я» как внутренний стержень, интегрирующий и организующий его личность и жизнедеятельность, считает, что его судьба находится в его собственных руках; чувствует обоснованность и последовательность своих внутренних побуждений и целей.

Низкие баллы свидетельствуют о подвластности «Я» влияниям обстоятельств, неспособности противостоять судьбе, плохой саморегуляции, размытом фокусе «Я», отсутствии тенденций поиска причины поступков и результатов в себе самом.

Данная шкала по содержанию близка к психологической переменной, которую в литературе принято обозначать как локус контроля. В последующей главе мы рассмотрим более подробно методику диагностики локуса контроля.

Шкала 4. Зеркальное Я (отраженное самоотношение) включает пункты, связанные с ожидаемым отношением к себе со стороны других людей.

Высокие значения шкалы соответствуют представлению субъекта о том, что его личность, характер и деятельность способны вызвать в других уважение, симпатию, одобрение и понимание, с низкими значениями связан ожидание противоположных чувств по отношению к себе от другого.

Шкала 5. Самоценность. Высокие оценки по шкале отражают заинтересованность в собственном Я, любовь к себе, ощущение ценности собственной личности и одновременно предполагаемую ценность своего Я для других. Шкала отражает эмоциональную оценку себя, своего Я по внутренним интимным критериям любви, духовности, богатства внутреннего мира.

Низкие баллы по шкале говорят о переоценке своего духовного Я, сомнении в ценности собственной личности, отстраненности, граничащей с безразличием к своему Я, потере интереса к своему внутреннему миру.

Шкала 6. Самопринятие. Высокий полюс соответствует дружескому отношению к себе, согласию с самим собой, одобрению своих планов и желаний, эмоциональному, безусловному принятию себя таким, каков есть, пусть даже с некоторыми недостатками.

Низкий полюс свидетельствует об отсутствии перечисленных качеств – недостатком самопринятия, что является важным симптомом внутренней дезадаптации.

Шкала 7. Самопривязанность. Высокие значения шкалы говорят о ригидности Я-концепции, привязанности, нежелании меняться на фоне общего положительного отношения к себе. Данные переживания часто

сопровождаются привязанностью к неадекватному Я-образу. В последнем случае тенденция к сохранению такого образа – один из защитных механизмов самосознания.

Низкие значения свидетельствуют о противоположных тенденциях: желании что-то в себе изменить, соответствовать идеальному представлению о себе, неудовлетворенности собой.

Шкала 8. Внутренняя конфликтность. Высокие значения по данной шкале свидетельствуют о наличии внутренних конфликтов, сомнений, несогласии с собой, тревожно-депрессивных состояний, сопровождаемых переживанием чувства вины. Постоянная неудовлетворенность и споры с собой протекают на фоне неадекватно заниженной самооценки, что приводит к сомнениям в своей способности что-то предпринять или изменить. Чрезмерные самокопания и рефлексия протекают на общем негативном эмоциональном фоне по отношению к себе. Причем конфликтная аутокоммуникация не только не приносит облегчения, но, наоборот, лишь усугубляет негативные эмоции.

Умеренное повышение по шкале говорит о повышенной рефлексии, глубоком проникновении в себя, осознании своих трудностей, адекватном образе Я и отсутствии вытеснения.

Крайне низкие значения шкалы свидетельствуют об отрицании проблем, закрытости, поверхностном самодовольстве.

Шкала 9. Самообвинение

Высокие значения говорят об самообвинении, готовности поставить себе в вину свои промахи и неудачи, собственные недостатки. По психологическому содержанию шкала в целом сходна с предыдущей (8) шкалой. Однако, если значение 8-й шкалы характеризуется конфликтностью, связанной с недостатком самоуважения (недооценкой своих возможностей, компетентности, знаний и способности), то значение 9-й шкалы является индикатором отсутствия симпатии, что сопровождается негативными эмоциями в свой адрес.

Крайне высокие значения по 8-й и 9-й шкалам при общем снижении профиля по предыдущим параметрам являются индикаторами глубокой внутренней дезадаптации и кризисной ситуации, требующей принятия психокоррекционных мер.

При факторизации матриц интеркорреляций значений шкал определяются три независимых фактора:

1. Самоуважение. В данный фактор вошли значения шкал: открытость (внутренняя честность) (1), самоуверенность (2), саморуководство (3), зеркальное Я (отражение самоотношения) (4). Совокупность значений шкал выражает оценку собственного “Я” испытуемого по отношению к социально-нормативным критериям: моральности, успешности, воле, целеустремленности, социальному одобрению.

2. Аутосимпатия. В данный фактор вошли: самооценочность (5), самопринятие (6), и самопривязанность (7). Эти шкалы в наиболее чистом виде отражают эмоциональное отношение испытуемого к своему “Я”.

3. Внутренняя неустойчивость. Данный фактор содержит шкалы: внутренняя конфликтность (8), самообвинение (9). Этот фактор связан с негативным самоотношением, не зависящим от аутосимпатии и самоуважения.

Показатели третьего фактора могут свидетельствовать о дезадаптации личности и о потребности респондента в психологической помощи.

Приложение 12

Бланк опросника рефлексивности Карпова

Дата	
ФИО	
Группа	
Возраст	
Пол	

Инструкция

Вам предстоит дать ответы на несколько утверждений опросника. В бланке ответов напротив номера вопроса проставьте, пожалуйста, цифру, соответствующую варианту Вашего ответа:

Полностью не согласен	Не согласен	Скорее не согласен	Не могу определиться	Скорее согласен	Согласен	Полностью согласен
1	2	3	4	5	6	7

Не задумывайтесь подолгу над ответами. Помните, что правильных или неправильных ответов в данном случае быть не может.

Утверждение	1	2	3	4	5	6	7
1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется ее с кем-нибудь обсудить.							
2. Когда меня вдруг неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.							
3. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.							
4. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мыслей о нем.							
5. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.							
6. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.							
7. Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.							
8. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.							
9. Я часто ставлю себя на место другого человека.							
10. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.							
11. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план.							
12. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.							
13. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.							
14. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.							

15. Я беспокоюсь о своем будущем.							
16. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.							
17. Порой я принимаю необдуманные решения.							
18. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.							
19. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.							
20. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.							
21. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.							
22. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.							
23. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.							
24. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, какими словами это лучше сделать, чтобы его не обидеть.							
25. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.							
26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.							
27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.							

Приложение 13

Интерпретация результатов по методике диагностики уровня рефлексивности (А. В. Карпов)

Подсчёт сырых баллов

Вариант ответа	В прямых значениях	В обратных значениях
Абсолютно неверно	1 балл	7 баллов
Неверно	2 балла	6 баллов
Скорее неверно	3 балла	5 баллов
Не знаю	4 балла	4 балла
Скорее верно	5 баллов	3 балла
Верно	6 баллов	2 балла
Совершенно верно	7 баллов	1 балл

Баллы распределяются следующим образом:

В прямых значениях: 1, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 24, 25.

В обратных значениях: 2, 6, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 21, 23.

Перевод в стены

Сырые баллы	до 80	100	101-107	108-113	114-122	123-130	131-139	140-147	148-156	157-171	172 и выше
Стены	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

При интерпретации результатов целесообразно исходить из дифференциации полученных результатов на три основные категории. Результаты методики, равные или большие, чем 7 стенов, свидетельствуют о высокоразвитой рефлексивности. Результаты в диапазоне от 4 до 7 стенов – индикаторы среднего уровня рефлексивности. Показатели, меньшие 4-х стенов – свидетельство низкого уровня развития рефлексивности.

Приложение 14

Бланк ответов к методике Е. А. Климова «Дифференциально-диагностический опросник (ДДО)»

Дата	
ФИО	
Группа	
Возраст	
Пол	

Предположим, что после соответствующего обучения Вы сможете выполнять любую работу. Однако, если бы Вам пришлось выбирать только из двух возможностей, что Вы предпочтете?

1а. Ухаживать за животными	1б. Обслуживать машины, приборы (следить, регулировать)
2а. Помогать больным	2б. Составлять таблицы, схемы, программы для вычислительных машин
3а. Следить за качеством книжных иллюстраций, плакатов, художественных открыток, грампластинок	3б. Следить за состоянием, развитием растений
4а. Обрабатывать материалы (дерево, ткань, металл, пластмассу и т.п.)	4б. Доводить Товары до потребителя, рекламировать, продавать
5а. Обсуждать научно-популярные книги, статьи	5б. Обсуждать художественные книги (или пьесы, концерты)
6а. Выращивать молодняк (животных какой-либо породы)	6б. Тренировать товарищей (или младших) в выполнении каких-либо действий (трудовых, учебных, спортивных)
7а. Копировать рисунки, изображения (или настраивать музыкальные инструменты)	7б. Управлять каким-либо грузовым (подъемным или транспортным) средством – подъемным краном, трактором, тепловозом и др.
8а. Сообщать, разъяснять людям нужные им сведения (в справочном бюро, на экскурсии и т.д.)	8б. Оформлять выставки, витрины (или участвовать в подготовке пьес, концертов)
9а. Ремонтировать вещи, изделия (одежду, технику), жилище	9б. Искать и исправлять ошибки в текстах, таблицах, рисунках
10а. Лечить животных	10б. Выполнять вычисления, расчеты
11а. Выводить новые сорта растений	11б. Конструировать, проектировать новые виды промышленных изделий (машины, одежду, дома, продукты питания и т.п.)

12а. Разбирать споры, ссоры между людьми, убеждать, разъяснять, наказывать, поощрять	12б. Разбираться в чертежах, схемах, таблицах (проверять, уточнять, приводить в порядок)
13а. Наблюдать, изучать работу кружков художественной самодеятельности	13б. Наблюдать, изучать жизнь микробов
14а. Обслуживать, налаживать медицинские приборы, аппараты	14б. Оказывать людям медицинскую помощь при ранениях, ушибах, ожогах и т.п.
15а. Составлять точные описания-отчеты о наблюдаемых явлениях, событиях, измеряемых объектах и др	15б. Художественно описывать, изображать события (наблюдаемые и представляемые)
16а. Делать лабораторные анализы в больнице	16б. Принимать, осматривать больных, беседовать с ними, назначать лечение
17а. Красить или расписывать стены помещений, поверхность изделий	17б. Осуществлять монтаж или сборку машин, приборов
18а. Организовать культпоходы сверстников или младших в театры, музеи, экскурсии, туристические походы и т.п.	18б. Играть на сцене, принимать участие в концертах
19а. Изготавливать по чертежам детали, изделия (машины, одежду), строить здания	19б. Заниматься черчением, копировать чертежи, карты
20а. Вести борьбу с болезнями растений, с вредителями леса, сада	20б. Работать на клавишных машинах (пишущей машинке, телетайпе, наборной машине и др.)

ЧП	ЧТ	ЧЧ	ЧЗ	ЧХ
1а	1б	2а	2б	3а
3б	4а	4б	5а	5б
6а		6б		7а
	7б	8а		8б
	9а		9б	
10а			10б	
11а	11б	12а	12б	13а
13б	14а	14б	15а	15б
16а		16б		17а
	17б	18а		18б
	19а		19б	
20а			20б	

Приложение 15

Примерные вопросы для размышления

1. Кто я как личность и как будущий педагог?
2. Какие внутренние качества и убеждения определяют мое отношение к педагогической профессии?
3. Что мотивирует меня обучать и помогать другим людям?

4. Как я воспринимаю собственные успехи и неудачи в учебе и педагогической практике?
5. Какие эмоции я испытываю, когда нахожусь в роли учителя (на практике, во время занятий)?
6. Как я понимаю свою ответственность перед детьми и обществом?
7. В каких ситуациях я наиболее остро ощущаю себя профессионалом?
8. Какие ценности я стремлюсь передавать обучающимся?
9. Как я реагирую на критику и способен(а) ли я видеть в ней возможность личностного роста?
Что помогает мне лучше понимать себя — размышления, обратная связь, ведение дневника, общение с преподавателями?
10. Каким я хочу быть как педагог через пять лет?
11. Какие изменения во мне происходят под влиянием обучения в университете?
12. Какие когнитивные технологии (например, самоанализ, рефлексивный дневник, составление когнитивной карты) помогают мне осознавать себя и свои действия?
13. Что для меня значит быть «осознанным педагогом»?
14. Какие внутренние барьеры мешают мне в самопознании и как я могу их преодолеть?

Приложение 16

Структура рефлексивного дневника

Титульный лист (Ф.И.О. студента, группа, дисциплина, период ведения).

Введение — краткое описание цели ведения дневника и ожиданий от участия.

Основная часть — записи после занятий или практических заданий.

Примерные рубрики для записи:

Какие знания или умения я сегодня получил(а)?

Какие трудности возникли и почему?

Какие эмоции я испытал(а) в процессе деятельности?

Что нового я узнал(а) о себе как о будущем педагоге?

Как этот опыт поможет мне в будущем?

Рефлексивные вопросы недели / темы:

Что я осознал(а) о своих профессиональных мотивах?

Что изменилось в моём понимании роли учителя?

Какие качества мне необходимо развивать?

Итоговая рефлексия — анализ динамики личностного и профессионального роста за весь период ведения дневника.

Выводы и самооценка — определение собственных достижений и направлений дальнейшего саморазвития.

Приложение 17

Раздаточный материал для контрольного задания

Дата _____

ФИО _____

Дисциплина: Педагогическое мастерство

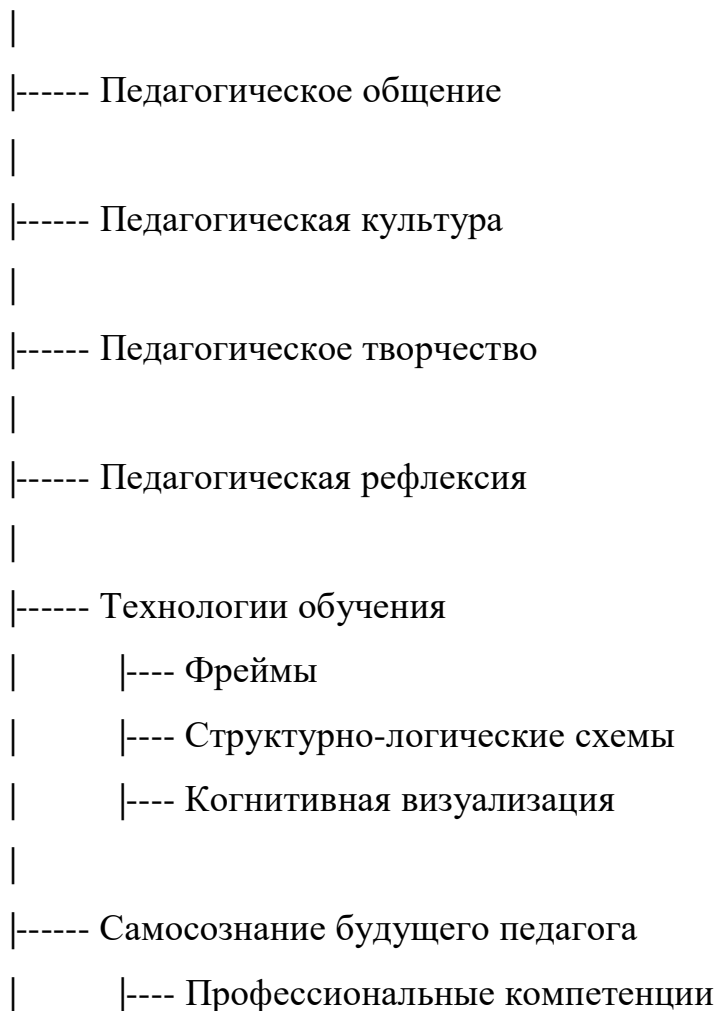
Технология: Когнитивная визуализация и фрейм-моделирование

1. Когнитивная карта «Педагогическое мастерство»

Инструкция:

- В центре разместите **понятие «Педагогическое мастерство»**.
- Используя блоки и стрелки, распределите основные темы курса:

[Педагогическое мастерство]



Задача:

- Отметьте **логические и причинно-следственные связи** между понятиями.
- Используйте **цветовое кодирование** для разных блоков: например, теоретические блоки — синий, практические — зелёный, рефлексивные — оранжевый.

2. Фрейм «Педагогическая ситуация»

Инструкция:

- Выберите педагогическую ситуацию (реальную или смоделированную).
- Постройте фрейм с такими слотами:

Слот фрейма	Ваши записи
Центральная проблема / ситуация	
Действия педагога	
Компоненты педагогического мастерства	
Используемые методы / технологии	
Результаты / последствия	

Пример заполнения для наглядности:

- Ситуация: проведение урока с нестандартной методикой.
- Действия педагога: организация групповой работы, интерактивная демонстрация, стимулирование обсуждения.
- Компоненты: коммуникативный, творческий, культурный.
- Методы: фреймы, структурно-логическая схема.
- Результат: активное включение студентов, развитие критического мышления.

3. Мини-рефлексия

Вопросы для ответа:

1. Какие компоненты педагогического мастерства для меня наиболее значимы?
2. Какие элементы требуют дополнительного развития?
3. Как визуализация помогла мне структурировать знания и проанализировать педагогическую ситуацию?

4. Смысловая компрессия

- Составьте **5–7 предложений**, отражающих:
 - суть педагогического мастерства;
 - ключевые компетенции;
 - практическое значение для профессиональной деятельности.

Рекомендации по выполнению

- Используйте маркеры, цветные блоки, стрелки для наглядности.
- Можно выполнять задание как индивидуально, так и в паре/группе.
- Время выполнения: 60–90 минут