

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
Федеральное государственное автономное образовательное
учреждение высшего образования
«Южный федеральный университет»
(ФГАОУ ВО «ЮФУ»)

На правах рукописи

ГУРЬЕВА Мария Олеговна



**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИЗАЙН ПОДГОТОВКИ К
КОМАНДНОЙ РАБОТЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:

доктор педагогических наук, профессор
Куликовская Ирина Эдуардовна

Ростов-на-Дону – 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
1. ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА ПОДГОТОВКИ К КОМАНДНОЙ РАБОТЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	24
1.1 Специфика педагогического дизайна подготовки будущих педагогов	24
1.2 Сущностные характеристики готовности к командной работе будущих педагогов дошкольного образования	54
1.3. Модель педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования	75
Выводы по первой главе	109
2. ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА ПОДГОТОВКИ К КОМАНДНОЙ РАБОТЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	113
2.1 Диагностический компонент модели педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования	113
2.2 Контентно-технологический компонент модели педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования	133
2.3 Динамика готовности к командной работе будущих педагогов дошкольного образования	164
Выводы по второй главе	181
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	184
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	190
ПРИЛОЖЕНИЯ	209
Приложение 1. Образовательный стандарт высшего образования Южного федерального университета	209
Приложение 2. Типы личности NERIS	220
Приложение 3. Тест командных ролей М.Белибина	284
Приложение 4. Модифицированная методика М.Рокича «Ценностные ориентации»	289

Приложение 5. Диагностика готовности к сотрудничеству в совместной деятельности (В.В. Курунов, Н.А. Айнулина)	290
Приложение 6. Диагностика эмпатии В.В. Юсупова	294
Приложение 7. Результаты диагностики готовности студентов к командной работе (констатирующий этап опытно-экспериментальной работы)	296
Приложение 8. Содержание дисциплины «Введение в проектную деятельность»	307
Приложение 9. Содержание модуля «Историко-методологические основы дошкольного образования»	309
Приложение 10. Педагогическая мастерская «Начало начал: педагогика первобытного времени»	317
Приложение 11. Конспекты (Peer Learning (взаимообучение) «Коллективная база знаний»)	319
Приложение 12. Арт-технология «Дары Фребеля»	322
Приложение 13. Gamification-командообразование «Педагогическая Jenga»	324
Приложение 14. Экзаменационный квиз	325
Приложение 15. Содержание модуля проектной деятельности	327
Приложение 16. Результаты диагностики готовности студентов к командной работе (контрольный этап опытно-экспериментальной работы)	329
Приложение 17. Описание результатов оценки студентами значимости ценностей командной работы	338

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современное развитие системы образования характеризуется усилением требований к профессиональной подготовке педагогических кадров, способных эффективно осуществлять деятельность в условиях взаимодействия и сотрудничества. Это подтверждается исследованиями (В.А. Болотов, В.В. Сериков, В.А. Слостенин и др.), которые указывают на необходимость обновления содержания и методов педагогического образования, чтобы оно отвечало вызовам времени. Профессиональная деятельность педагогов дошкольного образования предполагает постоянное взаимодействие с субъектами образования (дети, родители, педагоги, социальные партнеры). Именно поэтому командная работа выступает не только как профессионально значимая форма деятельности, но и как универсальная компетенция.

Проблема подготовки будущих педагогов к командной работе обусловлена государственными и общественными требованиями к качеству образования. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ) в качестве одной из целей высшего образования определяет подготовку высококвалифицированных кадров, способных к эффективной профессиональной деятельности.

Нормативным основанием для формирования готовности к командному взаимодействию выступает компетенция УК-3 (умение осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде), закрепленная в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (далее – ФГОС ВО) по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», что определяет необходимость ее целенаправленного формирования в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования. Профессиональный стандарт «Педагог» конкретизирует эти требования применительно к дошкольному уровню: педагог должен уметь

организовывать конструктивное взаимодействие детей в разных видах деятельности, а также выстраивать партнерское взаимодействие с родителями детей для решения образовательных задач. Одним из важнейших направлений профессиональной деятельности педагога будущего признана командная работа. В этом контексте педагогический дизайн, понимаемый в нашем исследовании как целостная, научно обоснованная поэтапная система, выступает инструментом, позволяющим согласовать нормативные требования, теоретические основания и педагогические технологии, направленные на развитие командной компетенции будущих педагогов дошкольного образования.

Изложенные положения отражают устойчивый социальный запрос на подготовку педагогов дошкольного образования, обладающих не только глубокими предметными знаниями, но и развитыми коммуникативными, организаторскими и лидерскими качествами, высокой культурой партнерства и готовностью к командной работе как базовой профессиональной компетенции.

Недостаточная разработанность педагогического дизайна подготовки к командной работе проявляется в фрагментарном и эпизодическом использовании командных форм и методов обучения в образовательном процессе вузов. В большинстве случаев командная работа реализуется как отдельный прием или форма организации занятий, не встроена в целостную систему профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования. Следствием этого становится формирование у студентов ограниченного, несистемного опыта командного взаимодействия, который не обеспечивает устойчивой готовности к выполнению профессиональных функций в условиях реальной образовательной практики.

Представленные положения определяют актуальность научного исследования педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования.

Степень разработанности темы исследования.

В отечественных исследованиях *педагогический дизайн* рассматривается в работах И.В. Гориной, И.Г. Матросова, Г.В. Палаткиной, А.Б. Серых, где уточняется сущность понятия и определяются его компоненты. Зарубежные авторы анализируют структуру, принципы и инструменты педагогического дизайна (W. Dick, R.M. Gagne, R. Glazer, S. Kurt, V.F. Skinner и др.). Особое внимание уделяется применению принципов педагогического дизайна для создания образовательных программ, способствующих развитию командных компетенций.

Проблема *командной работы* и подготовки к ней будущих педагогов раскрывается в исследованиях, анализирующих понятия «команда» и «командная работа», модели команд, признаки успешной командной работы, этапы формирования команды, командные роли, особенности командной работы в системе образования (Е.К. Гитман, Л.М. Митина, А.П. Семина, В.В. Сериков, R.M. Belbin, J.R. Katzenbach, E. Salas и др.). Эти работы обеспечивают теоретическую базу для понимания значимости командного взаимодействия в профессиональной деятельности педагога, но не описывают в полной мере специальные модели педагогического дизайна подготовки к командной работе именно будущих педагогов дошкольного образования. Командная работа рассматривается как важнейший компонент профессиональной подготовки, акцентируется внимание на необходимости формирования у студентов навыков коммуникации, сотрудничества, разрешения конфликтов и совместного принятия решений. Подчеркивается важность использования активных и интерактивных методов обучения, проектных и групповых форм работы, а также цифровых педагогических технологий для формирования навыков командной работы.

В отечественной педагогике значительный вклад в изучение вопросов *профессиональной подготовки педагогов* внесли такие ученые, как Е.В. Бондаревская, И.Я. Лернер, Л.М. Митина, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, В.А. Сластенин и др. В исследованиях авторов раскрывается сущность профессиональной подготовки, особенности формирования

профессиональных компетенций, вопросы командного взаимодействия в образовательной среде. В исследованиях Е.К. Гитман, О.Л.Кустовой, Н.Н. Пахомкиной особое внимание уделяется изучению командных компетенций будущего педагога, которые необходимы для их профессиональной деятельности.

Вопрос *подготовки будущих педагогов дошкольного образования к командной работе* недостаточно изучен. В исследованиях (А.Г. Гогоберидзе, И.В. Головина, М.В. Дюжакова, М.В. Корепанова и др.) описывается командное взаимодействие как ключевая компетенция педагога, что позволяет повысить качество образования.

Значимость исследования определяется недостаточной разработанностью проблемы педагогического дизайна подготовки будущих педагогов дошкольного образования к командному взаимодействию. Анализ современных научных публикаций показывает, что в педагогике и психологии достаточно широко рассматриваются вопросы командной работы, распределения ролей в команде, ценностных оснований сотрудничества и профессиональной подготовки педагогов в системе высшего образования. Однако проблема проектирования педагогического процесса, обеспечивающего целенаправленную подготовку студентов дошкольного профиля к командной деятельности, остаётся недостаточно изученной. Это обуславливает необходимость научного осмысления возможностей объединения методологических подходов, диагностического инструментария и содержательно-технологических компонентов в единую систему, способствующую формированию готовности будущих педагогов дошкольного образования к работе в команде.

Актуальность диссертационного исследования определяется необходимостью разрешения следующих **противоречий**:

– *на социально-нормативном уровне*: между признанием командной работы одной из ключевых профессиональных компетенций будущего педагога дошкольного образования, нормативно закреплённой в

образовательных и профессиональных стандартах (ФГОС ВО, профессиональный стандарт педагога), и неразработанностью педагогического дизайна подготовки их к командной работе;

– *на научно-теоретическом уровне*: между теоретическим осмыслением в научных исследованиях значимости командной работы и отсутствием в педагогической теории научно-обоснованной модели педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования;

– *на научно-методическом уровне*: между потребностью образовательной практики в педагогах, способных эффективно работать в команде, и недостаточной готовностью будущих педагогов дошкольного образования к реализации командной деятельности в профессиональной среде.

Данные противоречия позволяют сформулировать **проблему исследования**: каковы научные основы педагогического дизайна, обеспечивающего эффективную подготовку к командной работе будущих педагогов дошкольного образования?

Актуальность рассматриваемой проблемы, ее научно-педагогическая значимость и недостаточная разработанность в педагогической теории и практике послужили основанием для определения **темы исследования**: «Педагогический дизайн подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования».

Объект исследования: подготовка будущих педагогов дошкольного образования в системе высшего образования.

Предмет исследования: педагогический дизайн как система подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования.

Цель исследования: научное обоснование и опытно-экспериментальная проверка педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования.

Гипотеза исследования: педагогический дизайн подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования будет эффективным, если:

1) определена специфика педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования;

2) готовность к командной работе будущих педагогов дошкольного образования будет рассматриваться как единство личностно-командной, аксиологической и деятельностно-партнерской характеристик;

3) модель педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования будет научно обоснована как целостная система, включающая следующие компоненты: научно-методологический (совокупность системного, личностно-развивающего, аксиологического и деятельностного подходов), диагностический и контентно-технологический;

4) диагностический компонент модели педагогического дизайна включает в себя критерии, показатели и методы выявления готовности к командной работе будущих педагогов дошкольного образования;

5) контентно-технологический компонент модели педагогического дизайна будет реализовывать последовательность мотивационно-ценностного, операционально-деятельностного и интегративно-проектного этапов.

Для достижения указанной цели и проверки положений гипотезы были сформулированы следующие **задачи исследования:**

1) определить специфику педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования;

2) уточнить существенные характеристики готовности к командной работе будущих педагогов дошкольного образования;

3) научно обосновать модель педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования;

4) выявить готовность к командной работе будущих педагогов дошкольного образования посредством диагностического компонента модели педагогического дизайна;

5) разработать и апробировать контентно-технологический компонент модели педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования.

Методологическую основу исследования составили:

– идеи *системного подхода* об образовании как целостной системе содержания, технологий и методов диагностики сформированности компетенций обучающихся (И.В. Блауберг, Ю.А. Конаржевский, В.В. Краевский, Л.И. Новикова, Э.А. Юнусова и др.), позволившие рассмотреть педагогический дизайн как целостную систему, включающую научно-методологический, диагностический и контентно-технологический компоненты;

– положения *лично-развивающего подхода* об индивидуальном потенциале и развитии самостоятельности, субъектности обучающихся (Е.В. Бондаревская, Н.М. Борытко, В.В. Зайцев, М.В. Корепанова, Л.М. Митина, М.В. Николаева, Е.И. Сахарчук, В.В. Сериков, В.А. Сластенин и др.), позволившие определить типы личности и командные роли;

– идеи *аксиологического подхода* о ценностном контексте образовательного процесса (А.Г. Асмолов, М.С. Каган, И.Б. Котова, И.Э. Куликовская, Е.Н. Матвейчук, В.А. Сластенин, Р.М. Чумичева, Е.Н. Шиянов и др.), выступившие методологической основой для формирования ценностных ориентиров и мотивационных установок студентов в командном взаимодействии, для определения сущностных характеристик ценности командной работы;

– положения *деятельностного подхода* об обучении как целенаправленном процессе организации деятельности обучающихся по овладению компетенциями (Дж. Дьюи, А.Н. Леонтьев и др.), с опорой на

которые разрабатывались технологии организации командной работы студентов.

Теоретическую основу исследования составили:

– теория педагогического дизайна (И.В. Гориной, И.Г. Матросова, Г.В. Палаткиной, А.Б. Серых; W. Dick, R.M. Gagne, R. Glazer и др.), позволившая определить научно-методологические основы педагогического дизайна подготовки будущих педагогов дошкольного образования;

– теория командной работы (Е.К. Гитман, Л.М. Митина, А.П. Семина, В.В. Сериков, R.M. Belbin, J.R. Katzenbach, E. Salas и др.), позволившая обосновать сущность и характеристики командной компетенции будущих педагогов дошкольного образования;

– теории подготовки будущих педагогов в системе высшего образования (В.А. Болотов, А.М. Коротков, В.В. Краевский, И.Э. Куликовская, И.Я. Лернер, А.М. Новиков, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, М.Н. Скаткин, М.Ю. Чандра, Р.М. Чумичева и др.), позволившие обосновать этапы подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования;

– теории, рассматривающие деятельность педагога в контексте его социально и профессионально обусловленных командных ролей (О.Л. Кустова, Н.Н. Пахомкина, А.Г. Шумовская и др.), способствующие уточнению критериев и показателей командной работы будущих педагогов дошкольного образования.

Для решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования:**

– *теоретические:* изучение и сравнительный анализ научных исследований концептов «педагогический дизайн», «командная работа», «подготовка будущих педагогов дошкольного образования»; обоснование методологических подходов и теоретических основ педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования; систематизация научных представлений о такой подготовке; моделирование педагогического дизайна подготовки к командной работе

будущих педагогов; данные методы позволили обосновать сущностные характеристики готовности к командной работе будущих педагогов дошкольного образования, разработать модель педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования;

– *эмпирические*: тестирование NERIS Type Explorer, тестирование командных ролей Р.М. Белбина, анкетирование, шкалирование, модифицированная методика М. Рокича «Ценностные ориентации», методика диагностики готовности к сотрудничеству в совместной деятельности (В.В. Курунов и Н.А. Айнулина), модифицированная методика диагностики эмпатии И.М. Юсупова; педагогический эксперимент (констатирующий, формулирующий и контрольный), позволивший провести опытно-экспериментальную проверку модели педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования;

– *статистические*: методы математической и статистической обработки эмпирических данных эксперимента (критерий χ^2 Пирсона, коэффициент ранговой корреляции Спирмена (ρ), t-критерий Стьюдента), которые позволили определить достоверность полученных результатов.

Корректность и валидность: все методы подбирались с учетом этических норм, принципа добровольного участия; использованные диагностические методики являются валидными и надежными; результаты анализировались с учетом специфики подготовки будущих педагогов дошкольного образования.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

– *получено* новое педагогическое знание о сущностных характеристиках (лично-командной, аксиологической и деятельностно-партнерской), критериях, показателях и уровнях готовности к командной работе будущих педагогов дошкольного образования, что углубляет теоретические представления о содержании и структуре готовности студентов к командной работе как значимого результата профессионально-педагогической подготовки в вузе;

– *уточнено* содержание понятия «педагогический дизайн подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования» в аспекте его рассмотрения как целостной, методологически и нормативно обоснованной системы моделирования и поэтапной реализации содержания и технологий, обеспечивающих формирование у студентов профессионально-значимой компетенции, необходимой для эффективного взаимодействия с детьми, родителями и коллегами в сфере дошкольного образования;

– *разработана и научно обоснована* модель педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования, включающая научно-методологический, диагностический и контентно-технологический компоненты, что дополняет научное педагогическое знание о формировании у студентов готовности к командной работе;

– *уточнено* содержание учебной дисциплины («Введение в проектную деятельность») и модулей (модуль «Историко-методологические основы дошкольного образования», модуль проектной деятельности), в логике которого *разработан* комплекс авторских педагогических технологий, направленных на формирование готовности к командной работе будущих педагогов дошкольного образования;

– *дополнены* научные представления (А.Г. Гогоберидзе, И.В. Головина, М.В. Корепанова, Н.Н. Пахомкина и др.) о подготовке к командной работе будущих педагогов дошкольного образования, раскрывающие этапы ее реализации (мотивационно-ценностный, операционально-деятельностный и интегративно-проектный), целевую направленность, содержание и педагогические технологии каждого из этапов.

Теоретическая значимость исследования:

– современный дискурс теории командной работы дополнен понятием «педагогический дизайн подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования», что обогащает терминологический аппарат педагогической науки, расширяя теоретическую базу профессионального

образования и формируя основу для дальнейших исследований подготовки к профессиональной деятельности будущих педагогов дошкольного образования;

– научные представления о командной работе студентов как педагогическом феномене дополнены содержательно раскрытыми и критериально заданными сущностными характеристиками готовности к командной работе будущих педагогов дошкольного образования (личностно-командной, аксиологической и деятельностно-партнерской), которые позволяют более глубоко теоретически осмыслить и конкретизировать требования к результатам профессионально-педагогической подготовки в вузе;

– теория подготовки будущих педагогов дошкольного образования в вузе обогащена содержанием (на уровне дисциплины и модулей) и соответствующими педагогическими технологиями, ориентированными на формирование у них готовности к командной работе;

– научно обоснованная модель педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования вносит вклад в развитие теории высшего педагогического образования и создает теоретико-методологическую основу для разработки аналогичных моделей подготовки педагогов начального образования в контексте обеспечения преемственности в формировании готовности к командной работе педагогических кадров смежных образовательных ступеней.

Практическая значимость исследования определяется следующим:

– научно-обоснованная модель педагогической подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования может быть использована в системах высшего педагогического образования, дополнительного профессионального образования, в процессе профессиональной переподготовки и повышении квалификации педагогов дошкольного образования;

– разработанный диагностический инструментарий, представленный совокупностью критериев, показателей, методов, авторских и модифицированных методик изучения готовности к командной работе будущих педагогов дошкольного образования, может быть востребован научно-педагогическими работниками вузов, преподавателями педагогических дисциплин, психологическими службами для проведения комплексной (входящей, промежуточной и итоговой) диагностики уровня сформированности такого вида готовности у будущих педагогов дошкольного образования, для индивидуализации образовательного процесса, формирования студенческих проектных команд с учетом личностных и ролевых характеристик, проведения мониторинга эффективности педагогического дизайна;

– разработанное содержание учебной дисциплины и модулей может использоваться разработчиками и руководителями основных профессиональных образовательных программ педагогической направленности, преподавателями педагогических дисциплин, методическими объединениями вузов для обновления содержания педагогического образования и логики его предъявления в части формирования универсальных компетенций;

– комплекс авторских педагогических технологий (фасилитация группового взаимодействия «Портрет идеальной команды», командный коучинг «Синергия ролей и смыслов», кейс-стади «Карта проектного взаимодействия: ценности, роли, партнерство» и др.) подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования может использоваться преподавателями вузов, тьюторами и наставниками проектных групп в аудиторной и внеаудиторной работе со студентами, в системе наставничества и в деятельности психолого-педагогических классов школ в процессе профориентации;

– предложенная логика реализации этапов подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования (мотивационно-

ценностный, операционно-деятельностный, интегративно-проектный) может быть востребована разработчиками образовательных программ, преподавателями вузов при выстраивании траекторий освоения универсальных компетенций для проектирования процесса подготовки от ценностного осмысления до самостоятельной проектной деятельности, преодоления фрагментарности в формировании командных навыков и для обеспечения преемственности между учебными дисциплинами и практикой.

Этапы исследования. Исследование проводилось с 2022 по 2026 г. и включало три этапа.

Первый этап (2022–2023 гг.): проведен углубленный теоретический анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы по проблеме педагогического дизайна в образовании, формирования профессиональных и командных компетенций у будущих педагогов дошкольного образования. Проведен анализ состояния профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования к командной работе в современной педагогической теории и образовательной практике. Определены существенные характеристики готовности к командной работе будущих педагогов дошкольного образования. Определены научно-методологические основы педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования. Сформулированы цель, предмет, гипотеза и задачи исследования, определена методологическая и теоретическая база. Уточнен категориальный аппарат исследования, определена структура и содержание профессиональных компетенций будущего педагога дошкольного образования в соответствии с требованиями ФГОС ВО по направлениям 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

Второй этап (2023–2024 гг.): Разработана модель педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования. Проведен констатирующий эксперимент для изучения уровня готовности к командной работе будущих педагогов дошкольного образования

посредством диагностического компонента модели педагогического дизайна. Разработан и апробирован контентно-технологический компонент модели педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования.

Третий этап (2024–2026 гг.). Проведена экспериментальная проверка эффективности педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования. Проведен анализ, систематизация и обобщение полученных экспериментальных данных. Сформулированы выводы и оформлен текст диссертации.

База исследования. Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (ФГАОУ ВО «ЮФУ»), г. Ростов-на-Дону; филиал ФГАОУ ВО «ЮФУ», г. Новошахтинск, Ростовская область; частное образовательное учреждение высшего образования «Ростовский институт защиты предпринимателя», г. Ростов-на-Дону. В опытно-экспериментальной работе приняли участие 111 студентов, обучающихся по направлениям 44.03.01 Педагогическое образование (профиль «Дошкольное образование»), 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) – профили «Дошкольное образование и иностранный язык (английский)».

На защиту выносятся следующие положения:

1. *Понятие «педагогический дизайн подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования»* рассматривается как целостная, методологически и нормативно обоснованная система моделирования и поэтапной реализации содержания и технологий, обеспечивающих формирование у студентов профессионально-значимой компетенции, необходимой для эффективного взаимодействия с детьми, родителями и коллегами в сфере дошкольного образования.

2. *Сущностными характеристиками готовности к командной работе будущих педагогов дошкольного образования являются:*

– *личностно-командная характеристика*, обусловленная тем, что будущий педагог дошкольного образования выступает как субъект командного взаимодействия, обладающий определенным типом личности и склонностью к выполнению конкретных командных ролей. Данная характеристика готовности к командной работе будущих педагогов дошкольного образования отражает: способность личности осознанно участвовать в совместной деятельности, учитывая собственные индивидуальные особенности и реализуя их через выполнение командных ролей; понимание влияния личностных качеств и выбранной роли на эффективность командной деятельности; умение выявлять свои сильные стороны, соотносить их с требованиями командных ролей и осознанно выбирать свою позицию в команде в зависимости от задач. Существенным показателем данной характеристики выступают навыки самоанализа и рефлексии индивидуального вклада и роли в достижении общего результата, а также осознанное отношение к ответственности за результаты командной работы. Личностно-командная характеристика включает способность согласовывать личностные приоритеты с ценностями команды, находить баланс между индивидуальными и коллективными целями и использовать элементы фасилитации для обсуждения, принятия и реализации командных ценностей в процессе профессионального взаимодействия;

– *аксиологическая характеристика*, отражающая сформированность ценностного отношения к командному взаимодействию как значимому условию достижения образовательных и профессиональных целей. Она проявляется в осознании ценности командной работы и собственной роли в ней, умении выявлять и аргументировать значимость индивидуального вклада для общекомандных результатов, а также использовать приемы рефлексии, аргументации и презентации для демонстрации этой взаимосвязи. Данная характеристика предполагает способность соотносить личные профессиональные приоритеты с ценностями команды и понимать механизмы их взаимовлияния в процессе совместной деятельности. Существенным

содержанием характеристики является принятие ценностей, обеспечивающих успешность командной работы в профессиональной деятельности педагога дошкольного образования, и умение анализировать значимость командного взаимодействия для реализации образовательных и проектных задач;

– *деятельностно-партнерская характеристика*, отражающая способность эффективно реализовывать командное взаимодействие в процессе учебной и проектной деятельности на основе партнерства и сотрудничества. Она проявляется в понимании принципов эффективного командного взаимодействия, влияния командных ролей на результативность совместной деятельности и умении осознанно выполнять свою роль для достижения общей цели. Существенным показателем данной характеристики является владение методами совместного планирования, обсуждения и принятия решений, а также практическими умениями конструктивной коммуникации и партнерского взаимодействия в команде. Деятельностно-партнерская характеристика включает способность выстраивать эффективную коммуникацию, координировать действия участников и использовать свою командную роль как ресурс усиления общего результата. Сформированность данной характеристики обеспечивает продуктивное взаимодействие будущего педагога дошкольного образования с другими участниками образовательного процесса и повышает качество реализации совместной профессиональной деятельности.

3. Модель педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования научно обоснована как целостная система, включающая научно-методологический, диагностический и контентно-технологический компоненты.

Научно-методологический компонент модели (системный, личностно-развивающий, аксиологический, деятельностный подходы) позволил рассмотреть педагогический дизайн подготовки студентов к командной работе как целостную систему, включающую: определение типов личности студентов и их командные роли, понимание ими ценности командной работы и

готовности к взаимодействию; определение ценностного содержания и эффективных технологий поэтапной подготовки студентов к командной работе.

Диагностический компонент модели включает критерии, показатели и методы диагностики.

Контентно-технологический компонент модели предполагает определение этапов подготовки, разработку содержания дисциплины и модулей, а также педагогических технологий.

4. Диагностический компонент модели педагогического дизайна включает в себя критерии, показатели и методы выявления готовности к командной работе будущих педагогов дошкольного образования:

– личностно-командный критерий: тип личности (тестирование NERIS Type Explorer), командная роль (тестирование командных ролей Р.М Белбина);

– аксиологический критерий: ценность командной работы, ценность собственной роли в команде (метод анкетирования и шкалирования), ценностные ориентации (модифицированная методика М. Рокича «Ценностные ориентации»);

– деятельностно-партнерский критерий: партнерское взаимодействие (методика диагностики готовности к сотрудничеству в совместной деятельности (В.В. Курунов и Н.А. Айнулина)), эмпатия и уважение к мнению других (модифицированная методика диагностики эмпатии И.М. Юсупова).

5. Контентно-технологический компонент модели педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования предполагает последовательную реализацию трех этапов.

Первый этап – мотивационно-ценностный: ориентирован на формирование ценностного отношения к командной работе и мотивации к сотрудничеству в процессе освоения дисциплины «Введение в проектную деятельность». На данном этапе эффективны следующие педагогические технологии: фасилитации группового взаимодействия «Портрет идеальной

команды», командных ролевых симуляций «Проект вслепую», кейс-стади «Карта проектного взаимодействия: ценности, роли, партнерство».

Второй этап – операционально-деятельностный: направлен на освоение практических навыков командного взаимодействия и выполнения различных ролей в команде в процессе освоения модуля «Историко-методологические основы дошкольного образования». На данном этапе эффективны следующие педагогические технологии: педагогическая мастерская «Начало начал: педагогика первобытного времени»; Peer Learning (взаимообучение) «Коллективная база знаний»; исследовательское обучение «Диагностируем и развиваем: планирование работы с детьми дошкольного возраста»; арт-технология «Дары Фребеля», Gamification-командообразование «Педагогическая Jenga», экзаменационный квиз.

Третий этап – интегративно-проектный: предполагал интеграцию полученного опыта командной работы и развитие способности к ее анализу и совершенствованию в процессе освоения модуля проектной деятельности. На данном этапе были эффективны следующие педагогические технологии: командный коучинг «Синергия ролей и смыслов» и технология проектно-командного обучения.

Достоверность результатов исследования обеспечивается методологическими и теоретическими основаниями; соответствием положений, выносимых на защиту, тенденциям развития высшего образования; использованием математической обработки результатов опытно-экспериментальной работы (критерий χ^2 Пирсона, коэффициент ранговой корреляции Спирмена (ρ), t-критерий Стьюдента); личным участием соискателя в исследовании на всех этапах его проведения в качестве преподавателя кафедры дошкольного образования Академии психологии и педагогики ФГАОУ ВО «ЮФУ».

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялись на заседаниях кафедры дошкольного образования, Ученых советах Академии психологии и педагогики Южного федерального университета (г. Ростов-на-

Дону, 2022–2025 гг.) и были представлены на конференциях и форумах разного уровня, наиболее значимыми из которых являются:

– *международные*: 3-ий Международный (китайско-российский) симпозиум по природоведению и экологическому образованию детей младшего возраста (Китай, Нанкин, 2023); Международная научно-практическая конференция «Проблемы и перспективы современного дошкольного, начального и специального образования и их профессионального обеспечения» (Калуга, 2023); 4-ый Международный (китайско-российский) симпозиум по природоведению и экологическому образованию детей младшего возраста (Китай, Нанкин, 2024); Международная научно-практическая конференция «Синтез образования и общества: инновации и современные аспекты» (Казахстан, Алматы, 2024); Education, Teaching, and Learning in the Era of Technological Innovations: Challenges, Solutions, and Prospects (Узбекистан, Ташкент, 2025); II Международной конференции «Научные чтения памяти Февзи Якубова» (Симферополь, 2025); Международной научно-практической конференции «Социокультурные практики дошкольного детства» (Волгоград, 2025);

– *всероссийские*: IV Всероссийский научно-образовательный форум с международным участием «Миссия университетского педагогического образования в XXI веке» (Ростов-на-Дону, 2022); VI Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы реализации здоровьесберегающих технологий в образовательной среде» (Ростов-на-Дону, 2023); Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Розовские чтения “Качество педагогического образования: состояния и перспективы”» (Москва, 2023); V Всероссийский научно-образовательный форум с международным участием «Миссия университетского педагогического образования в XXI веке» (Ростов-на-Дону, 2024); III Всероссийский форум «Педагогическое образование в российском классическом университете» (Москва, 2024); XXIII Всероссийская научно-практическая конференция «Январские педагогические чтения

“Инновационные практики обучения и воспитания в условиях цифровой образовательной среды”» (Севастополь, 2025); VI Всероссийский научно-образовательный форум с международным участием «Миссия университетского педагогического образования в XXI веке» (Москва – Ростов-на-Дону, 2025);

– *региональная*: Региональная научно-практическая конференция «Педагогические чтения – 2024: актуальные проблемы дошкольного образования – теория и практика» (Новошахтинск, 2024).

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Диссертационное исследование выполнено в соответствии с требованиями паспорта научной специальности 5.8.7 «Методология и технология профессионального образования»: 14. Проектирование содержания, методов, дидактических систем и технологий профессионального образования. Системы проектирования и оценивания результатов профессионального образования; 19. Подготовка кадров в образовательных организациях высшего образования.

Структура диссертации. Диссертационная работа (255 с.) состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (190 наименований, в том числе 96 на иностранных языках) и 17 приложений. Текст диссертации содержит 12 таблиц, 9 рисунков и 10 диаграмм.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА ПОДГОТОВКИ К КОМАНДНОЙ РАБОТЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Специфика педагогического дизайна подготовки будущих педагогов

Определяя специфику педагогического дизайна подготовки будущих педагогов, необходимо обратиться к трактовке понятия «дизайн», поскольку значение данного термина задает рамки понимания осмысленного и целенаправленного конструирования образовательного процесса. Слово design появилось в XVI в. и изначально было связано с искусством. Итальянское выражение «designo intero» означало рожденную у художника идею – концепцию произведения искусства. В составе слова design можно выделить корень sign (знак, символ). Тогда вместе с префиксом de слово design можно проинтерпретировать как «имеющий смысл, значение», «сделанный с какой-то целью», «значимый», «осмысленный», «осознанный» [36]. Согласно словарю Кембриджа, дизайн – это чертеж или набор чертежей показывающий, как должно быть изготовлено здание или изделие, и как оно будет работать и выглядеть [86].

В своем исследовании G. Keres отмечает, что понятие «дизайн» содержит множество коннотаций и искажено общим употреблением [117]. В исследовании J. Auernhammer и C. Ford представлены концепции, связанные с определением дизайна. Наибольшее количество понятий «дизайна» связана с темой изменения в мире и функцией планирования [71]. W. Berger определяет дизайн, как действенный способ взглянуть на мир с целью его изменения. По его мнению, дизайнер выполняет серию действий, руководствуясь общим набором принципов, которые все являются частью более масштабного установленного процесса [81]. Дизайн, как понятие, также относится к темам изменения ситуаций и придания значения чему-либо.

Считается, что первыми, кто использовал термин «педагогический дизайн» были R. M. Gagne и R. Glazer в начале 1960-х годов [98]. В

дальнейшем педагогический дизайн стал рассматриваться как особый вид проектирования образовательного процесса, что особенно значимо для профессиональной подготовки будущих педагогов, от качества которой зависит эффективность их последующей работы с детьми и коллегами. Развитие педагогического дизайна в историческом контексте представлено в исследовании И. Г. Мартиросовой, которая выделила основные этапы его развития: становление понятия, латентный период возникновения и развития педагогического дизайна (1920-е гг.) [35]. В исследовании предлагается ситуационная прамодель педагогического дизайна латентного периода, состоящая из взаимосвязанных элементов: педагогическая коммуникация, среда обучения и образовательные цели. Автор опирается на определение педагогического дизайна, предложенное R. A. Reiser, как разработка, создание и внедрение искусственной среды обучения в соответствии с заранее заданными учебными целями, что отражается в представленной прамодели [155]. По мнению F. Schott развитие педагогический дизайн было обусловлено двумя факторами: необходимостью обучить большое количество людей за короткий срок, имея определенные условия для обучения [163]. В науке существует множество определений понятия «педагогический дизайн»:

- как целостный процесс анализа потребностей и целей обучения и разработка системы способов передачи знаний для удовлетворения этих потребностей [85];

- наука создания подробного описания условий разработки, оценки и реализации ситуаций, способствующих обучению [156];

- использование систематического процесса для понимания проблем обучения, осознания, что нужно делать для решения этих проблем, и затем осуществление этого решения [135];

- научная дисциплина, занимающаяся разработкой наиболее эффективных, рациональных и комфортных способов, методов и систем обучения, которые могут быть использованы в сфере профессиональной педагогической практики [140];

– «определение состояния и потребностей учащегося, определение конечной цели обучения и создание некоторого «вмешательства» для помощи в усвоении знаний» [42, с. 16]

Педагогический дизайн понимается как систематическое проектирование обучения, в контексте подготовки будущих педагогов – как система моделирования и поэтапной реализации содержания и технологий в образовании, которые обеспечивают развитие профессиональных компетенций. В этой логике педагогический дизайн задаёт целостную рамку организации образовательного опыта будущего педагога от формулирования целей до выбора форм и средств обучения. Исследователи, изучающие педагогический дизайн, отмечают, что важно учитывать содержание его компонентов в образовательном процессе [138]. Понимание теоретических основ и правильное включение их в процесс разработки учебных материалов важно для разработчиков педагогического дизайна. В процессе проектирования педагогического дизайна рассматриваются три основные теории обучения: бихевиоризм, когнитивизм и конструктивизм. Каждая из этих теорий задаёт акценты в проектировании образовательного процесса будущих педагогов, определяя характер целей, содержания, методов и форм оценивания.

Теория бихевиоризма – это направление обучения, в котором особое внимание уделяется методично контролируемым по времени событиям и сконструированным условиям окружающей среды, предназначенным для проявления определенных поведенческих реакций [180]. S. V. Merriam и L. M. Baumgartner выдвинули три предположения о процессе обучения в соответствии с теорией бихевиоризма [136]. Первое предположение подразумевает, что объектом изучения является наблюдаемое поведение, а не внутренние мыслительные процессы; в частности, обучение проявляется в изменении поведения. Согласно этой идеи учебные задания, связанные с поведением, мало влияют на когнитивную обработку информации учащимся, участвующим в выполнении задания. Этот подход полностью фокусируется

на понимании учащимися «что» с помощью таких методов, как механическое запоминание, идентификация и ассоциация. Эта теория направлена на то, чтобы осветить только то, что необходимо знать учащимся [154]. Второе предположение заключается в том, что окружающая среда формирует поведение; то, чему человек учится, определяется элементами окружающей среды, а не отдельным субъектом образования. Третье предположение – принцип смежности (насколько близки по времени должны быть два события, чтобы возникла связь) и подкрепления (любые средства повышения вероятности повторения события) являются ключевыми для объяснения процесса обучения. Последнее предположение об обучении, основанное на бихевиоризме, подчеркивает важность повторения и подкрепления (оперантного обучения (обусловливания)) для выработки желаемых привычек. Б. Ф. Скиннер внес значительный вклад в развитие оперантного обучения, уделяя особое внимание «графикам положительного и отрицательного подкрепления, времени его получения и избегающему поведению» [168]. В 1954 году ученый опубликовал статью, в которой предположил, что учебные материалы с программированным обучением должны включать в себя небольшие этапы, частные вопросы и немедленную обратную связь. Он полагал, что поведение личности определяют не только внешние стимулы, но и внутренняя деятельность самого человека. Б. Ф. Скиннер сформулировал теорию оперантного обучения, которая утверждает, что поведение формируется и подкрепляется последствиями [58]. Он выделил три типа реакции, которые могут следовать за поведением:

1. Нейтральные операнты: реакции окружающей среды, которые не увеличивают и не уменьшают вероятность повторения поведения.
2. Подкрепление: реакции окружающей среды, которые повышают вероятность повторения поведения. Подкрепления могут быть положительными и отрицательными. Б. Ф. Скиннер считал, что положительное подкрепление является наиболее успешной формой реагирования.

3. Каратели: реакции окружающей среды, которые уменьшают вероятность повторения поведения. Наказание ослабляет поведения [148].

Опираясь на данную теорию, Б. Ф. Скиннер, в образовании учебные программы были сосредоточены на наблюдаемом поведении. Поэтому согласно этому в образовательные задачи были разбиты на подзадачи, и каждая подзадача рассматривалась как отдельная цель обучения. Обучение было разработано для поощрения правильной работы и исправления неправильной работы. Предполагалось, что овладение мастерством возможно для каждого обучающегося при условии достаточного количества повторений и обратной связи. При этом важную роль Б. Ф. Скиннер выделял взаимодействию. Он считал, что в образовательном процессе должны быть частые вопросы и быстрая обратная связь, но при этом всем педагог должен дать возможность обучающемуся двигаться самостоятельно [167]. В программах подготовки будущих педагогов элементы бихевиористского подхода проявляются в чёткой алгоритмизации действий, поэтапной отработке профессиональных умений и использовании подробных инструкций и критериев оценки.

Бихевиористы считают, что обучение включает в себя реакцию на стимулы из окружающей среды, когнитивисты рассматривают процесс обучения как внутренний и активный мыслительный процесс, который развивает у учащегося умственные способности и навыки, необходимые для обучения [104]. Когнитивизм - одна из основных теорий, которую используют при построении педагогического дизайна. Её основная цель состоит в том, чтобы передать знания учащемуся наиболее эффективным способом, позволив ему использовать наиболее эффективные когнитивные стратегии для кодирования информации [133].

В послевоенный период, в 1956 году, американский исследователь В. S. Bloom, один из представителей когнитивизма, разработал «Таксономию образовательных целей», ориентированную на систематизацию поведения учащихся в учебном процессе. Эта таксономия опирается на четыре ключевых

принципа:

1. Иерархичность целей – образовательные задачи располагаются по степени сложности и требуют постепенного освоения от простых форм усвоения знаний к более сложным когнитивным операциям.

2. Наблюдаемость и измеримость – цели должны формулироваться таким образом, чтобы их достижение можно было объективно фиксировать через конкретные действия учащихся.

3. Обучаемость – каждая образовательная цель предполагает возможность развития у обучающихся соответствующих умений и навыков через педагогическую деятельность.

4. Оценочность – успешность достижения целей подлежит оценке с использованием заданных критериев, что обеспечивает контроль и коррекцию учебного процесса.

В. S. Bloom подчеркивал, что предложенная им классификация образовательных целей создаёт основу для формирования целостной теории обучения. Она предоставляет преподавателям инструменты для выявления исследовательских вопросов, формулирования гипотез, планирования учебного процесса и выбора методов оценки. Кроме того, система обеспечивает единый язык для постановки целей, измерения результатов обучения и обмена педагогическим опытом. В таксономии В. S. Bloom было выделено три области:

1. Когнитивная область, основанная на знаниях (то, что мы знаем или думаем). В этой области внимание уделяется содержанию и интеллектуальным знаниям. В этой области для педагога существует вопрос, который помогает определить цель: «Что я хочу, чтобы обучающиеся знали?».

2. Область, основанная на аффективном отношении (то, что мы чувствуем или какие у нас установки). Аффективная сфера связана с чувствами и эмоциями. Главная цель аффективной сферы – это формирование эмоционального отношения к явлениям окружающего мира. В этой области для педагога существует такой вопрос: «Какие чувства я хочу развить у

учащихся?»).

3. Область, основанная на психомоторных и физических навыках (то, что мы делаем физически). Психомоторная сфера связана с развитием практических навыков и умений пользоваться различными инструментами [82]. Главный вопрос для педагога «Какие действия, я хочу, чтобы учащиеся могли выполнять?» [144].

Для педагогического дизайна подготовки будущих педагогов таксономия позволяет выстраивать учебные цели от простого воспроизведения теоретических знаний до сложных видов аналитической и оценочной деятельности, необходимых в профессиональной практике.

B. S. Bloom особое внимание уделял когнитивной области и создал шесть ее уровней, организованных в иерархию. Список когнитивных областей был основным фокусом большинства традиционных видов образования и часто используется для структурирования учебных целей и проектирования образовательного процесса. Когнитивная область представляет собой шесть уровней: знания, понимание, применение, анализ, синтез и оценка (Рисунок 1).



Рисунок 1. Таксономия Б.Блума

Основание пирамиды составляет знание. Каждый последующий уровень пирамиды зависит от нижестоящего в образовательном процессе. Для понимания какой-либо информации необходимы знания этой информации, и только после понимания можно применять на практике полученную информацию. Знания и понимания относят к мыслительным навыкам низшего порядка. Применение, анализ, синтез и оценка носят название навыки критического мышления. Уровень знаний, расположенный в нижней части иерархии, определяется как запоминание или извлечение ранее изученного материала. Цели обучения на этом уровне часто включают в себя определение ключевых терминов, перечисление этапов процесса или повторение

услышанной, или увиденной информации.

Знания включает в себя распознавание или запоминания фактов, терминов, основных понятий или ответов, не обязательно понимая, что они означают. Его характеристики могут включать в себя: знание терминологии, конкретных фактов; знание способов и средств работы с классификациями и категориями; абстрактные и универсальные знания в той или иной области.

Понимание включает в себя понимания фактов и идей путем организации, обобщения, перевода, обобщения, описания и формулирования основных идей. Ключевым навыком на этом уровне является обработка новой информации.

Применение предполагает решение проблем в новых ситуациях путем применения приобретенных знаний, фактов, приемов и правил. Учащиеся должны уметь использовать полученные ранее знания для решения проблем, выявления связей и отношений и их применения в новых ситуациях.

Анализ включает в себя изучение и систематизирование информации на составные части, определение того, как эти части соотносятся друг с другом, выявление мотивов или причин, умозаключения и поиск доказательств в поддержку обобщений. Его характеристики включают в себя: анализ элементов, анализ взаимосвязей, организацию.

Синтез включает в себя построение структуры или паттерна из различных элементов; он также относится к акту соединения частей вместе, чтобы сформировать целое.

Оценка включает в себя представление и защиту мнений путем вынесения суждений об информации, обоснованности идей или качестве работы на основе набора критериев. Его характеристики включают в себя: суждения с точки зрения внутренних доказательств, суждения с точки зрения внешних критериев [88].

Применение таксономии В. S. Bloom в образовании дает возможность участникам образовательного процесса осмыслить то, что они изучают и понять, когда следуют применять полученные компетенции. Важное место в

таксономии В. S. Bloom занимает проблема постановки и достижения цели обучения. Цели обучения, по мнению психолога, представляют собой утверждения, описывающие, что учащиеся смогут делать по завершении определенного этапа обучения. В педагогическом дизайне определение цели помогает дизайнерам определить систему работы. Цели также могут использоваться для определения того, соответствует ли обучение результатам обучения. В исследовании С. Munzenmaier и N. Rubin предложен инструмент, помогающих использовать оригинальную таксономию для их разработки педагогического дизайна, который представлен в виде таблицы. В данной таблице предложены глаголы для использования в формулировке цели, которые соотносятся с каждым уровнем познания (Таблица 1) [144]. Использование этих глаголов при конструировании рабочих программ дисциплин и оценочных средств позволяет сделать требования к результатам обучения будущих педагогов более прозрачными и операционализированными.

Таблица 1. Таксономия: уровни когнитивной области и глаголы

№ уровня	Уровень когнитивной области	Глаголы
1 уровень	Знание	Идентифицировать, описывать, называть, распознавать, следовать, знать
2 уровень	Понимание	Обобщать, интерпретировать, преобразовывать, перефразировать
3 уровень	Применение	Строить, изготавливать, конструировать, моделировать, прогнозировать, подготавливать, демонстрировать
4 уровень	Анализ	Сравнивать/противопоставлять, выделять, различать, определять главное
5 уровень	Синтез	Классифицировать, обобщать, реконструировать
6 уровень	Оценка	Оценивать, критиковать, рефлексировать, поддерживать

Также используют дополнительный инструмент, для определения достижения цели. Он состоит трех частей:

1. Кто должен достичь цели (Кто?)
2. Что должно быть сделано (Делает что?)
3. Какой будет результат (Для достижения чего?)

Еще одним представителем когнитивизма является R. M. Gagne, который описал в 1965 году три области результатов обучения (когнитивную, эмоциональную, психомоторную), пять результатов обучения (вербальная информация, интеллектуальные навыки, когнитивная стратегия, отношение, двигательные навыки) и девять этапов обучения в исследовании под названием «Условия обучения». Эта работа лежит в основе современных методов разработки педагогического дизайна. R. M. Gagne в своих исследованиях определяет обучение как изменение способностей индивида, которое продолжается в течение определенного периода и которое нельзя отнести к естественному процессу старения. Он отмечал, что во время образовательного процесса человек зависит от ранее приобретенных знаний. Тем самым он полагал, что образовательный процесс должен быть логически выстроенным и опираться на то, что было уже изучено. В своей теории R. M. Gagne рассматривает обучение как результат взаимосвязи человека и окружающей среды. Согласно этой теории, существует несколько различных типов или уровней обучения. Значения этих классификаций состоит в том, что каждый отдельный тип требует соответственное разных подходов в образовании. R. M. Gagne выделил пять основных категорий для успешного обучения: интеллектуальные навыки, устная (вербальная) информация, когнитивные стратегии (навыки), моторные навыки и отношение. Для каждой категории необходимы различные внутренние и внешние условия [106].

Интеллектуальные навыки включают в себя концепции, процедуры и правила и включают в себя «знания того, как что-то должно быть сделано». Устные (вербальные) навыки также называются объяснительными знаниями, и они определяют, способен ли человек объяснить то, что он узнал. Условия обучения R. M. Gagne определяют когнитивные стратегии как способ, позволяющий учащимся осуществлять контроль над процессами, участвовать в них, наблюдать, запоминать, извлекать и мыслить. Другими словами, это означает, что ученик развивает свой собственный личный способ учиться, думать и действовать, тем самым формируя сущность когнитивной

перспективы. Моторные навыки предполагают, что учащийся правильный порядок при выполнении чего-либо. Отношение подразумевает под собой установки, внутренние условия. R. M. Gagne описывает отношения как эмоциональный и когнитивный компоненты, поскольку они влияют на поведение и действия обучающегося [105]. R. M. Gagne выделяет девять событий, которые необходимы для эффективного образования:

1. Привлечение внимания (англ. gaining attention).
2. Информирование учеников о целях обучения (англ. informing the learner of the objective).
3. Повторение уже изученного материала (англ. stimulating recall of prerequisite learned capabilities).
4. Представление нового учебного материала (англ. presenting the stimulus material).
5. Поддержка обучения (англ. providing learning guidance).
6. Подталкивание к демонстрации приобретённых навыков (англ. eliciting the performance).
7. Предоставление обратной связи (англ. providing feedback).
8. Оценка результатов (англ. assessing performance).
9. Улучшение усвоения знания и его перенос на практику (англ. enhancing retention and transfer to the job) [107].

Эти события задают логическую структуру занятия и могут использоваться при проектировании лекционных, практических и тренировочных форматов в программах подготовки будущих педагогов, обеспечивая последовательность «от мотивации до переноса в практику». Общий принцип разработки учебных материалов, связанный с когнитивизмом, заключается в том, что информация будет обрабатываться более эффективно, если она представлена в виде удобных для восприятия фрагментов. Отличительной особенностью когнитивизма от бихевиоризма является обратная связь, которая направлена на предоставление сведений об эффективности образовательной деятельности участника образовательного

процесса. В связи с этим разработчикам педагогического дизайна необходимо продумывать механизмы, позволяющие учащимся оперативно получать обратную связь о своих действиях, чтобы они могли более эффективно организовывать дальнейший учебный процесс. Проведя когнитивный анализ учебной задачи, разработчик может определить текущий уровень навыков учащегося и наиболее эффективный способ подачи информации. Поскольку когнитивистские теории поддерживают активное участие учащегося, следует поощрять постановку целей, планирование и самоконтроль. При обработке новой информации разработчикам может быть полезно предоставить учащимся возможность структурировать материал таким образом, чтобы он был связан с предыдущими знаниями или личным опытом [104].

Педагогический дизайн подготовки будущих педагогов в значительной степени опирается на идеи конструктивизма. Конструктивизм – это «подход к обучению, который утверждает, что люди активно конструируют или создают свои собственные знания и что реальность определяется опытом обучающегося». Развивая идеи конструктивистов, R. I. Agends утверждает, что конструктивизм верит в личностное конструирование смысла учеником посредством опыта и что на смысл влияет взаимодействие предшествующих знаний и новых событий [70]. Центральная идея конструктивизма состоит в том, что человеческое обучение конструируется, что учащиеся строят новое знание на основе предыдущего обучения. Именно предшествующие знания влияют на то, какие новые или модифицированные знания индивид будет создавать из нового опыта обучения [150]. Еще одна значимая идея конструктивизма заключается в том, что обучение – это активный, а не пассивный процесс. Пассивный взгляд на обучение рассматривает обучающегося как "пустой сосуд", который должен быть заполнен знаниями, тогда как конструктивизм утверждает, что учащиеся создают смысл только через активное взаимодействие с миром (например, эксперименты или решение реальных проблем). Информация может быть воспринята пассивно, но понимание не может быть, так как оно должно происходить от

установления значимых связей между предшествующими знаниями, новыми знаниями и процессами, участвующими в обучении. Обучение рассматривается не как абстрактное понятие, а как социальная деятельность [96].

Когнитивный конструктивизм, основанный на работах Ж. Пиаже, утверждает, что знания – это то, что активно конструируется учащимися на основе их существующих когнитивных структур. Обучение является относительным к их стадии когнитивного развития. Когнитивистские методы обучения направлены на то, чтобы помочь обучающимся усвоить новую информацию к существующим знаниям и дать им возможность внести соответствующие изменения в существующую интеллектуальную структуру, чтобы приспособить эту информацию [151].

Социальный конструктивизм (со-конструктивизм) – это теория, согласно которой люди развивают знание о мире в социальном контексте, и что многое из того, что мы воспринимаем как реальность, зависит от общих предположений. Л.С. Выготский стал родоначальником направления социального конструктивизма или со-конструктивизма, согласно которой значения и смысл являются продуктом социального и культурного конструирования, происходящего в процессе межличностного взаимодействия, общения и других форм социальных отношений [179]. Ученый определяет, что значения и смыслы конструируются в процессе межличностного взаимодействия, общения и других форм социальных отношений. Социальный конструктивизм задает рамки для построения педагогического дизайна, создавая структурированную среду, в которой обучающиеся конструируют собственное знание через взаимодействие друг с другом, понимая, что обучение является совместной деятельностью.

Переноса данные положения в область практического педагогического проектирования, исследователи определили основные характеристики образовательной среды, обеспечивающие реализацию конструктивистского подхода. В частности, в работах Р. С. Нонебеin выделены ключевые параметры

такой среды, которые необходимо учитывать при разработке педагогического дизайна [112]. К их числу относятся следующие положения:

- взаимодействие педагога и обучающихся строится на основе сотрудничества и совместной деятельности;
- педагог выполняет преимущественно функции координатора и наставника, направляя образовательный процесс;
- обучение организуется в условиях, максимально приближенных к реальным ситуациям, с применением аутентичных материалов;
- информация представляется в различных форматах (текстовом, аудиовизуальном и др.), что способствует более полному усвоению содержания;
- образовательный процесс выстраивается с учётом индивидуальных потребностей обучающихся, предусматривая различные способы и формы освоения материала, что обеспечивает гибкость и эффективность обучения.

Разработка и апробация педагогического дизайна на основе теорий, описанных ранее, позволяет выстраивать систему подготовки опираясь на совокупность многих факторов. Для подготовки педагогов в системе высшего образования это необходимо, как возможность комплексно развивать профессиональные компетенции.

Одной из классических и самых распространенных моделей педагогического дизайна является модель ADDIE (Рисунок 2.). Она была разработана в 1970-х годах в Университете штата Флорида (США). Большинство современных образовательных моделей является вариациями модели ADDIE. Название является аббревиатурой из

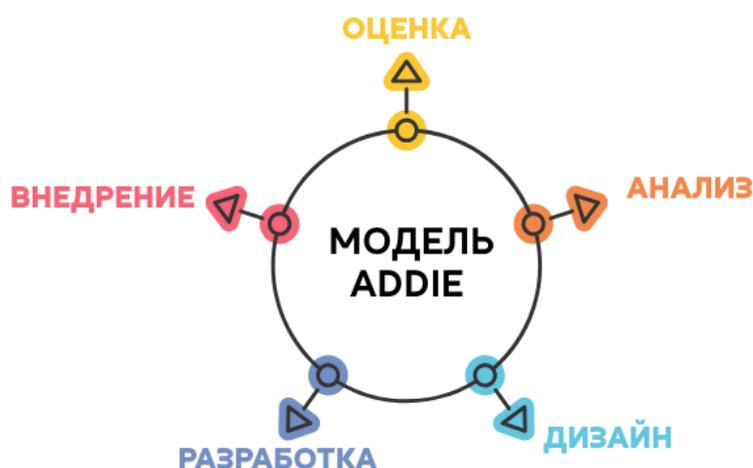


Рисунок 2. Модель ADDIE

первых букв названий этапов, входящих в процесс создания курса [93].

Analysis (анализ). На это этапе происходит анализ потребностей целевой аудитории, ее компетенции и ожидаемых результатов обучения. Дизайнер определяет цели, ориентируясь на целевую аудиторию. Именно на этом этапе определяются индивидуальные особенности обучающихся. Это делается для того, чтобы убедиться, что то, что они уже знают, не будет дублироваться, и что вместо этого основное внимание будет уделяться темам и урокам, которые учащимся еще предстоит изучить и выучить. На этом этапе преподаватели проводят различие между тем, что обучающиеся уже знают, и тем, что они должны знать после завершения курса. На этапе анализа обычно рассматриваются следующие вопросы:

1. Каков типичный уровень подготовки студентов/участников, которые будут проходить программу? Необходимо собрать личную и образовательную информацию, такую как возраст, национальность, предыдущий опыт и интересы. Какова целевая группа? Каковы образовательные цели, уровень знаний, опыт, возраст, интересы, культурное происхождение и т. д. учащихся?

2. Чего должны достичь учащиеся к концу программы? Каковы потребности учащихся?

3. Что потребуется с точки зрения навыков, интеллекта, мировоззрения и физических/психологических действий-реакций? Каковы желаемые результаты обучения с точки зрения знаний, навыков, отношения, поведения и т. д.?

4. Определение популярных методов, используемых в рамках предмета, и анализ того, что необходимо разработать и улучшить. Обзор существующих стратегий обучения. Являются ли они эффективными? Какие аспекты необходимо добавить, уточнить и улучшить?

5. Определение целевых задач проекта. На каких учебных целях сосредоточен проект?

6. Определение различных доступных вариантов обучения. Какая

среда обучения является наиболее благоприятной? Сочетание очных и онлайн-занятий? Каковы преимущества и недостатки онлайн-обучения по сравнению с очным? Какой вариант обучения следует выбрать? Какой тип учебной среды является предпочтительным? Следует ли выбирать онлайн-обучение, очное обучение или их сочетание? Если предпочтение отдаётся онлайн-обучению, в чём будет разница в результатах обучения по сравнению с очным обучением?

7. Определение ограничивающих факторов для достижения общей цели проекта. Какие ограничивающие факторы существуют в отношении ресурсов, включая технические, вспомогательные, временные, кадровые, технические навыки, финансовые факторы, вспомогательные факторы?

Design (дизайн/проектирование). Составление плана, разработка прототипов, подбор средств и решений. Этот этап определяет все цели, инструменты, которые будут использоваться для оценки, различные тесты, предметный анализ, планирование и ресурсы. На этапе проектирования основное внимание уделяется целям обучения, содержанию, анализу предмета, упражнениям, планированию уроков.

Development (разработка). Разработка учебных материалов и тестирование методологии, используемой в проекте. На этом этапе дизайнеры используют данные, собранные на двух предыдущих этапах, и используют эту информацию для создания программы, которая будет передавать участникам то, чему их нужно научить. Если два предыдущих этапа требовали планирования и мозгового штурма, то этап разработки – это воплощение их в жизнь. Этот этап включает в себя три задачи, а именно составление, производство и оценку.

Implementation (внедрение). Применение, то есть использование в образовательном процессе, обучение. Этап внедрения отражает непрерывную модификацию программы для обеспечения максимальной эффективности и получения положительных результатов. На этом этапе дизайнеры стремятся перепроектировать, обновить и отредактировать образовательный процесс, чтобы обеспечить его эффективность. Всеми участниками образовательного

процесса проводится надлежащая оценка продукта, курса или программы с необходимыми и своевременными изменениями. Когда педагоги и обучающиеся активно участвуют в процессе внедрения, в проект могут быть внесены мгновенные изменения, что делает программу более эффективной и успешной.

Evaluation (оценка). Это стадия, на которой проект подвергается тщательному окончательному тестированию относительно того, что, как, почему и когда было выполнено (или не было выполнено) всего проекта. Эту фазу можно разделить на две части: формирующую и суммирующую. Первоначальная оценка фактически происходит на стадии разработки. Формирующая фаза происходит, когда обучающиеся и преподаватели проводят рефлексию, в то время как суммирующая часть происходит в конце программы. Основная цель этапа оценки заключается в определении того, были ли достигнуты поставленные цели, и определении того, что потребуется сделать для дальнейшего повышения эффективности и успешности проекта. Каждый этап процесса ADDIE включает в себя формирующую оценку. Рефлексия проводится на протяжении всего этапа внедрения с помощью преподавателя и обучающихся. После завершения реализации курса или программы проводится итоговая оценка для улучшения учебного процесса. На протяжении всего этапа оценки проектировщик должен установить, решены ли проблемы, относящиеся к программе обучения, и достигнуты ли желаемые цели [123].

Модель представляет собой последовательную схему разработки образовательного ресурса. Анализ, дизайн/проектирование, разработка, внедрение и оценка формирует основной базовый процесс, который является отдельным компонентом учебного проектирования независимо от того, какая модель используется [108]. Слабая сторона модели ADDIE в том, что она представляет собой цепочку последовательных этапов, в то время как разработка реальных проектов часто представляет собой более сложную структуру. Развитие модели в 1990-е гг. привело к ее циклическому пониманию:

оценка не должна рассматриваться как последний этап в создании курса, она является стартовой точкой для следующего цикла или может происходить на протяжении разработки всего проекта. Оценка – это не единственный элемент модели с потенциалом интеграции в каждый из этапов. К анализу и целеполаганию полезно возвращаться на протяжении всей жизни проекта. Этапы проектирования и разработки часто сливаются в одно целое. Частичной доработки учебных материалов редко можно избежать в процессе обучения. Последовательная модель содержит в себе множество рисков, связанных с коммуникацией на сложных проектах, отсутствием гибкости процессов и большими временными циклами. В программах подготовки будущих педагогов эта модель задаёт структурированную рамку проектирования образовательных курсов и практик, обеспечивая логичную последовательность от анализа исходного уровня студентов до оценки сформированности профессиональных компетенций.

Модель ASSURE также считается классической в педагогическом дизайне. Данная модель была разработана R. Heinich, M. Molenda, J. D. Russell и S.A. Smaldino в 1989 году [111]. Как и в модели ADDIE, этапы модели ASSURE обозначаются каждой буквой из названия модели:

1. **Analyze Learners** (Анализ учащихся). На этом этапе проходит сбор данных об общих характеристиках учащихся (возраст, академическая успеваемость, пол, интересы, освоенные знания), которые помогут преподавателю подобрать стратегию на следующих этапах. В процессе подготовки будущих педагогов на этом этапе можно анализировать их представления о профессии, опыт взаимодействия с детьми, мотивы выбора педагогической деятельности.

2. **State Objectives** (Формулировка целей). Второй этап включает в себя постановки цели обучения в соответствии с государственными стандартами. Цель должна быть четкой и измеримой. Для подготовки будущих педагогов это означает формулирование целей не только в когнитивной плоскости, но и в плоскости сформированности профессиональных умений и

установок, задаваемых образовательными стандартами.

3. **Select Methods, Media, and Material** (Выбор методов, средств информации и материалов). На этом этапе педагог определяет подходящие методы обучения, планирует образовательное пространство и подбирает или разрабатывает образовательные материалы, в том числе методические. В программах подготовки педагогов сюда входят, в том числе, кейсы, видеозаписи занятий, методические разработки и другие материалы, моделирующие реальные ситуации образовательной практики.

4. **Utilize Media and Materials** (Использование средств информации и материалов). Четвертый этап включает планирование того, как выбранные материалы будут использоваться обучающимися. Материалы, образовательное пространство и обучающиеся подготовлены к образовательному процессу. Для будущих педагогов важно, чтобы средства обучения одновременно демонстрировали образцы профессионального действия и задавали ориентиры для собственной разработки образовательных материалов.

5. **Require Learner Participation** (Необходимость участия обучающихся). На этом этапе обучающиеся активно используют материалы и выполняют задания. В подготовке будущих педагогов акцент делается на активности, предполагающей не только усвоение содержания, но и проектирование, проведение и анализ собственных фрагментов занятий.

6. **Evaluate and Revise** (Оценка и изменения). На этом последнем этапе оценивается весь учебный процесс путем ответов на такие вопросы, как "Достигли ли учащиеся целей обучения? Были ли средства информации / материалы использованы в соответствии с их назначением?" [75; 125]. В контексте подготовки будущих педагогов оценка включает анализ того, насколько обучающиеся овладели способами планирования, организации и рефлексии образовательного процесса.

Преимущества модели ASSURE заключается в возможности адаптации под разные образовательные контексты, включение использования технологий активного обучения, а также четкость в организации

образовательного процесса. Как и модель ADDIE, модель ASSURE является не гибкой, так как этапы проектирования педагогического дизайна идут в определенной последовательности, однако её ориентация на анализ учащихся и активное участие делает её особенно полезной при конструировании занятий для будущих педагогов, где важно учитывать их индивидуальный профессиональный опыт и включённость.

Модель дизайна Kemp (также называемую "моделью Моррисона, Росса и Кемпа») использует круговую структуру, а не линейную (*Рисунок 3.*). Эта модель представляет собой инновационный подход к проектированию учебного процесса в силу своей структуры и взаимосвязанного характера его компонентов. В программах подготовки будущих педагогов такая структура позволяет проектировать образовательный процесс с учётом изменяющихся потребностей студентов и требований образовательной практики. Цикличность в этой модели достигается путем рассмотрения девяти основных элементов модели как взаимозависимых, а не единичных и независимых [72]. Это дает разработчикам учебных программ значительную степень гибкости, поскольку они могут начать процесс проектирования с любого из девяти компонентов или этапов, а не ограничиваться линейной работой. Другими словами, проектировщики не обязаны рассматривать компоненты каким-либо запрещенным «упорядоченным способом реализации проектирования обучающих систем обучения». При проектировании курсов для будущих педагогов это даёт возможность исходить как из анализа целевой группы студентов, так и из запросов педагогической практики, требований стандартов или специфики конкретной дисциплины. В зависимости от процесса несколько этапов могут быть рассмотрены одновременно, а некоторые этапы проектирования могут даже не потребоваться. Из-за взаимосвязи между компонентами процесс проектирования становится циклическим, открытым для постоянных изменений и корректировок между элементами, чтобы достичь дизайна, наиболее подходящего для желаемых результатов обучения курса.

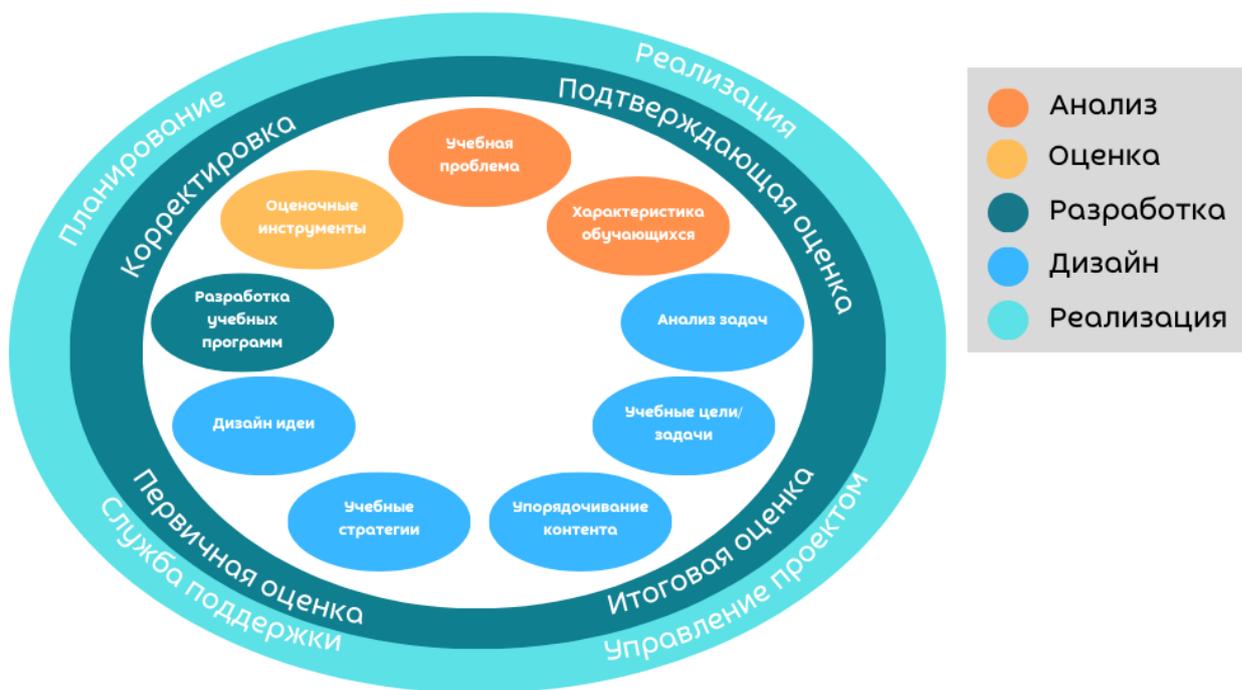


Рисунок 3. Модель Кемп

Для достижения этих результатов проектировщику обучения необходимо учитывать не только цели обучения, но и ряд других факторов, включая потребности и индивидуальные особенности обучаемого, содержание обучения и деятельность (включая задачи и процедуры), учебные ресурсы и вспомогательные услуги, а также инструменты и методы оценки обучаемого. Для подготовки будущих педагогов это означает необходимость согласования образовательного содержания с реальными задачами работы педагога, ресурсами образовательной организации и индивидуальными траекториями профессионального развития студентов.

Выделены четыре основные компонента в качестве базовой основы для планирования учебного процесса: учащийся; цели; методы; оценка [143]. Эти четыре компонента лежат в основе функционального плана проектирования, который формирует полную модель учебного проектирования. В контексте подготовки будущих педагогов именно сочетание ориентации на студента как будущего профессионала, чётко сформулированных профессиональных целей, адекватных методов и многоуровневой оценки позволяет выстраивать целостный педагогический дизайн.

В модели Кетра представлены девять основных задач:

- определение конкретных целей, а также потенциальных задач обучения;
- определение характеристики (возрастных и индивидуальных особенностей) обучающихся, которые необходимо учитывать в процессе планирования;
- уточнение содержание курса, а также анализ предлагаемых компонентов заданий применительно к заявленным целям и задачам курса;
- определение учебных целей и желаемых результатов обучения;
- анализ содержания каждого учебного блока на структурированность последовательность и логичность;
- разработка учебных стратегий, позволяющих отдельным учащимся освоить содержание и достичь желаемых результатов обучения;
- планирование учебного сообщения и соответствующего способа доставки;
- разработка оценочных инструментов, пригодных для измерения и оценки прогресса учащихся в достижении целей курса;
- выбор соответствующих ресурсов, которые будут поддерживать как преподавательскую, так и учебную деятельность.

На первом этапе осуществляется определение предполагаемых результатов обучения по курсу. Речь идёт о формулировании тех знаний, умений и навыков, которыми должны овладеть обучающиеся по завершении изучения дисциплины. В частности, определяется, какие ключевые концепции, теоретические положения или содержание курса студент должен понимать и свободно использовать, а также какие практические задачи он должен уметь решать и какие профессиональные умения демонстрировать.

Второй этап связан с анализом особенностей обучающихся, включая их стили обучения, образовательные потребности и индивидуальные характеристики. На этой основе определяется наиболее целесообразная методика преподавания и способы организации учебного процесса.

На третьем этапе осуществляется отбор и структурирование содержания

курса с учётом индивидуальных особенностей обучающихся. Данный этап позволяет адаптировать образовательный материал таким образом, чтобы он соответствовал возможностям и потребностям студентов.

Четвёртый этап предполагает детальный анализ содержания обучения и поставленных образовательных задач. В центре внимания находится обучающийся как субъект образовательного процесса, а также определяется уровень и глубина освоения нового учебного материала.

Пятый этап связан с уточнением и конкретизацией общих целей обучения. На данном этапе проектировщик переводит обобщённые образовательные цели курса в систему более чётких, измеримых и конкретных задач.

На шестом этапе происходит разработка содержания, педагогический технологий, которые решают цель курса.

Седьмой этап создает систему, которая объединяет содержание каждой дисциплин, создавая общую модель.

Восьмой этап направлен на дополнительные материалы, которые можно использовать в курсе. Это может быть технические особенности освоения дисциплины, либо требования к предметно-пространственной среде.

На последнем этапе проходит завершение курса, оценка и сбор выводов.

Структура цикличности у модели Kemp дает возможность разрабатывать курс начиная не с первого этапа, а также возвращаясь к одному из этапов, что позволяет выстраивать индивидуальную траекторию каждого студента. Девять ключевых компонентов учебного дизайна Kemp, которые предназначены для того, чтобы сосредоточиться на учащимся на протяжении всего процесса проектирования детализированы и нюансированы, а сам процесс проектирования может быть динамичным и текучим. В подготовке будущих педагогов эта модель позволяет строить педагогический дизайн как открытый, развивающийся процесс, в котором цели и содержание обучения постоянно уточняются в диалоге с опытом студентов и запросами профессиональной среды.

Образовательная модель W. Dick, L. Carey, J. O. Carey рассматривает образование как целостную систему, фокусируясь на взаимосвязи между контекстом, содержанием, обучением и обучением [99] (Рисунок 4). В программах подготовки будущих педагогов такой системный подход позволяет увязать содержание дисциплин, практику и оценочные процедуры в единую логически выстроенную модель профессионального становления. Авторы модели отмечают, что «такие компоненты, как инструктор, учащиеся, материалы, учебные мероприятия, система доставки и среда обучения и производительности взаимодействуют друг с другом и работают вместе, чтобы обеспечить желаемые результаты обучения учащихся».

Компоненты модели:

– определение учебной цели (целей): формулировка цели описывает навык, знания или отношение, которые, как ожидается, приобретет учащийся;



Рисунок 4. Модель Дика и Кэри

– проведение учебного анализа: необходимо определить, что обучающийся должен вспомнить, и определите, что учащийся должен уметь делать для выполнения конкретной задачи;

– анализ целевой аудитории и контекстов: определение общих характеристик целевой аудитории, включая предшествующие навыки, предшествующий опыт и базовую демографию; определение характеристик, непосредственно связанных с обучаемым навыком; и проведение анализа

производительности и параметров обучения;

- определение показателей эффективности: определение целей, которые состоят из описания поведения, условий и критериев. Компонент цели, описывающий критерии, будет использоваться для оценки эффективности работы учащегося;

- разработка инструментариев оценки. Создание тестов или другого оценочного материала;

- разработка учебных стратегий: предпрофессиональная деятельность, презентация контента, участие учащихся, оценка;

- разработка и выбор учебных материалов;

- разработка и проведение содержательного оценивания: выявление областей учебного материала, которые нуждаются в совершенствовании;

- разработка и проведение итогового оценивания.

Особенностью этой модели является то, что компоненты выполняются параллельно, а не линейно, тем самым делая модель более гибкой, в отличие от модели ADDIE и ASSURE. В подготовке будущих педагогов это позволяет одновременно уточнять цели, содержание, оценку и условия обучения, оперативно реагируя на результаты студентов и изменения в образовательной практике.

First Principles of Instruction (Первичные принципы обучения) M. D. Merrill – это одна из моделей педагогического дизайна (*Рисунок 5*). Она описывает универсальные принципы эффективного обучения, которые могут применяться в различных методиках и обучающих средах. В модели представлен пятиэтапный цикл обучения, который отражает пять принципов обучения. Каждый цикл включает в себя центр проблемы, активацию, демонстрацию, применение и интеграцию. В образовательном процессе этапы цикла могут повторяться по мере необходимости для решения задач [139].



Рисунок 5. Модель First Principles of Instruction

1. **Центр проблемы.** Проблемно-ориентированное обучение основывается на положении о том, что образовательный процесс становится более результативным, когда обучающиеся вовлечены в решение практико-ориентированных задач, приближённых к реальным профессиональным ситуациям. Данный подход предполагает несколько ключевых принципов:

- организация обучения через решение практических задач и проблемных ситуаций, что повышает его эффективность по сравнению с выполнением отдельных изолированных действий;
- поэтапное усложнение учебных задач, способствующее развитию профессиональных компетенций;
- предварительная демонстрация способа выполнения задания перед переходом к самостоятельной деятельности обучающихся.

В системе подготовки будущих педагогов в качестве подобных «реальных проблем» могут выступать ситуации планирования и проведения занятий, взаимодействия с детьми и родителями, а также преодоления

педагогических трудностей, возникающих в образовательной практике.

2. Активация. Эффективность обучения во многом зависит от актуализации ранее сформированных знаний и опыта обучающихся. Данный этап предполагает установление связи между новым учебным материалом и уже имеющимися представлениями и компетенциями студентов.

3. Наглядность. В подготовке будущих педагогов это может выражаться в просмотре и анализе видеозаписей занятий, изучении образцов конспектов и методических разработок.

4. Применение. Этот этап предполагает использование обучающимися полученных знаний и навыков при решении практических задач. Реализация данного этапа предполагает применение ряда методических стратегий:

- организация практических заданий, соответствующих изученному учебному материалу;
- постепенное снижение степени педагогического контроля по мере роста самостоятельности обучающихся;
- предоставление возможности применять полученные знания в различных ситуациях и контекстах профессиональной деятельности.

5. Интеграция. Цикл интеграции базируется на принципе того, что обучение будет эффективней, если обучающийся будет применять, полученные навыки в повседневной жизни. В этот цикл входит наблюдение за обучающимися, рефлексия для выявления динамики развития. В подготовке педагогов интеграция проявляется в переносе освоенных способов действия в реальную педагогическую практику и осмыслении своего профессионального роста.

Преимущества модели First Principles of Instruction (Первичные принципы обучения) заключаются в ее системности, практико-ориентированности и гибкости. С позиции педагогического дизайна подготовки будущих педагогов она позволяет строить обучение как последовательность шагов от столкновения с профессиональной проблемой к её самостоятельному

решению и рефлексии собственных действий, однако требует высокой подготовленности преподавателя и развитой системы оценивания.

Ответом на вызовы более сложных проектов, нуждающихся в гибких моделях, стало появление подходов, моделей, основанных на принципах Agile (Agile Learning Design). В подготовке будущих педагогов такие подходы позволяют оперативно перестраивать содержание и формы обучения в соответствии с изменяющимися требованиями образовательной политики, запросами практики и результатами студентов. В них жесткий алгоритм превращается в интегрированный процесс со множеством итераций. Итеративность делает возможным поэтапное уточнение целей и содержания курсов, отражая нелинейный характер профессионального становления будущего педагога. На элементах рефлексии и технологиях быстрого прототипирования основаны многие современные модели педагогического дизайна. Использование Agile (ALD) в педагогическом дизайне базируется на ряде принципов:

- диалоговая подача материала с постоянной повторной проработкой ключевых моментов для закрепления;
- применение стандартных инструментов для быстрого и эффективного выполнения задач;
- активное использование интереса обучающегося и его стимулирование;
- приоритет подачи ключевых моментов над второстепенными;
- создание интерактивных баз данных со всеми справочными материалами как по самой теме, так и по близким дисциплинам;
- систематическая оценка процесса обучения и потребностей обучающегося на каждом этапе;
- концентрация на самом процессе обучения и материале, а не на планировании
- активное привлечение экспертов в узких областях знаний.

В педагогическом дизайне подготовки будущих педагогов диалоговая подача материала и систематическая оценка потребностей обучающихся

создают условия для совместного проектирования образовательной траектории, где студенты выступают активными субъектами собственного профессионального развития. Концентрация на процессе обучения, а не на жёстком следовании заранее заданному плану, позволяет учитывать индивидуальный опыт и темп освоения профессии каждым студентом, а привлечение экспертов из практики – соотносить образовательный процесс с реальными задачами современного дошкольного и школьного образования.

Один из примеров использования принципов Agile в педагогическом

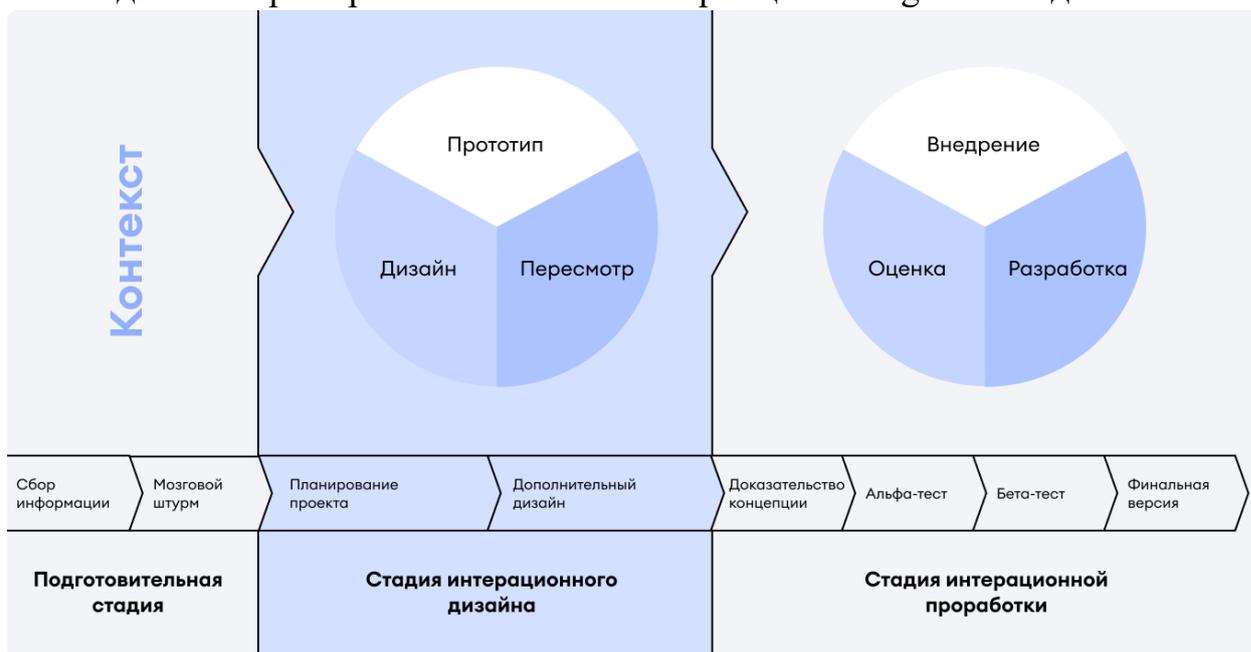


Рисунок 6. Модель SAM

дизайне – модель SAM (Successive Approximation Model) – последовательная модель приближения (Рисунок 6). В основе последовательного приближения лежит цикл «проектирование – прототип – оценка», который повторяется обычно несколько раз в каждом важном проекте, пока он не будет отвечать заданным критериям. Каждый такой цикл начинается с этапа сбора всей возможной информации, которая может пригодиться в проекте. Каждый из классических этапов разработки (проектирование, создание, апробация) разделен на части, в рамках которых действует тот же итеративный принцип [68].

В ряде моделей уделяется акцент на рассмотрении того, как технология помогает в педагогическом дизайне образования. Одной из таких моделей является модель Plan, Implement, Evaluate (PIE). Согласно этой модели, создается образовательная программа, которая реализуется. Итоговым этапом является оценивание эффективности образовательной программы. В ходе планирование дизайнеры прорабатывают ряд вопросов, связанных с субъектами образовательного процесса и ресурсами. В отличие от модели ADDIE, которая была упомянута ранее, модель PIE объединяет фазы анализа, проектирования и разработки в единую область фокусировки. Тем самым в модели PIE выделено три основных этапа: планирование, реализация и оценивание (рефлексия) (Рисунок 7) [87].

Вместе с тем современный педагогический дизайн реализуется не в «пустом поле», а в условиях интенсивной цифровизации образования и трансформации когнитивного стиля студентов. В исследовании М. С. Клевицкой и А. Б. Серых анализируются возможности изменения педагогического дизайна учебных материалов под влиянием цифровых технологий и особенностей когнитивного стиля современных студентов. Авторы сопоставляют традиционный дизайн, основанный на речи и письме, линейном, логически выстроенном и относительно абстрактном изложении, требующем значительных интеллектуальных усилий, но обеспечивающем глубину усвоения и развитие концептуального мышления, и мультимодальный дизайн, опирающийся на сочетание вербальных и невербальных модусов, визуализацию и фрагментарную подачу содержания. Показано, что мультимодальный подход облегчает восприятие информации, соответствует клиповому, гипертекстовому мышлению современных студентов и повышает их субъективную удовлетворённость обучением, однако чрезмерная мультимодальность приводит к фрагментарности,

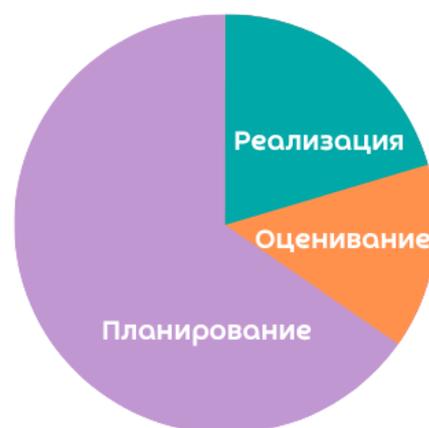


Рисунок 7. Модель PIE

снижению связности и глубины понимания, рассеиванию внимания и тем самым не в полной мере отвечает целям высшего образования и подготовки к сложной профессиональной деятельности. Исследователи приходят к выводу о неистощённости потенциала традиционного обучения и обосновывают оптимальность гибридной модели, предполагающей продуманный баланс традиционного и мультимодального дизайна с учётом контекста, уровня подготовки обучающихся и задачи формирования не только многозадачности, но и критического, концептуального мышления будущих специалистов [19].

Проведенный анализ моделей педагогического дизайна позволяет определить их по двум характеристикам: циклические и линейные модели. К циклическим моделям относятся Kemp, Dick и Carey, SAM, PIE. Особенностью этих моделей является возможность начинания проектирования педагогического дизайна с любого этапа, что делает эти модели гибкими. Линейные модели, такие как ADDIE и ASSURE, позволяют выстраивать педагогический дизайн четко, начиная с первого этапа [76; 160]. Понимания особенностей построения педагогического дизайна в соответствии с моделями позволяет выбрать подходящую модель для подготовки будущих педагогов. Педагогический дизайн рассматривается как целостная, методологически и нормативно обоснованная система моделирования и поэтапной реализации содержания и технологий, обеспечивающих формирование у студентов профессионально значимых компетенций, необходимых для успешной педагогической деятельности.

1.2. Сущностные характеристики готовности к командной работе будущих педагогов дошкольного образования

В данном параграфе мы рассмотрели нормативные документы и теоретические основания подготовки педагогов в системе высшего образования, раскрыли современный контекст подготовки будущих педагогов

дошкольного образования, сконцентрировали внимание на определении команды и специфики командной работы в процессе подготовки педагогов для системы дошкольного образования.

В контексте нашего исследования ФЗ «Об образовании в РФ» (от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ) является основополагающим нормативным актом, который устанавливает правовые, организационные и экономические основы образования в Российской Федерации. Данный закон определяет необходимость ориентации образовательных программ на формирование компетенций, обеспечивающих готовность выпускника к эффективной профессиональной деятельности, а также закрепляет право образовательных организаций на разработку и реализацию собственных образовательных программ, соответствующих федеральным государственным образовательным стандартам. Принципы доступности, вариативности и качества образования, закреплённые в законе, обеспечивают нормативную основу для проектирования педагогического дизайна, направленного на развитие у студентов способностей к командному взаимодействию, профессиональной коммуникации и сотрудничеству в образовательной среде [63].

Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 125 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» и Приказ Министерства образования и науки РФ от 22.02.2018 № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» определяют систему требований к структуре образовательной программы, условиям её реализации и результатам освоения. Особую значимость для данного исследования имеют положения стандарта, регламентирующие формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, в числе которых отражена способность

выпускника к социальному взаимодействию и реализации собственной роли в команде (УК-3). Нормативное закрепление данной компетенции предопределяет необходимость её целенаправленного формирования средствами педагогического дизайна, включая разработку учебных модулей и дисциплин, практико-ориентированных заданий и оценочных средств, направленных на развитие навыков сотрудничества и командной ответственности [47; 48].

Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утверждённый приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н, представляет собой нормативный документ, определяющий требования к квалификации, трудовым функциям, знаниям и умениям работников, осуществляющих педагогическую деятельность в системе общего образования, включая уровень дошкольного образования. Профессиональный стандарт устанавливает целевые ориентиры профессиональной подготовки и служит инструментом согласования содержания образовательных программ высшего образования с требованиями практики. В его структуре выделены обобщённые трудовые функции, раскрывающие содержание профессиональной деятельности педагога: обучение, воспитание, развитие и социализация обучающихся. Для каждой функции указаны необходимые умения, знания и компетенции, обеспечивающие успешное выполнение профессиональных задач. В контексте темы настоящего исследования положения профессионального стандарта приобретают особую значимость, поскольку именно в нём нормативно закреплены требования к способности педагога осуществлять взаимодействие с участниками образовательных отношений, включая коллег, родителей и представителей социума. Так, в разделе, описывающем трудовые действия воспитателя и учителя, подчёркивается необходимость умения взаимодействовать с другими педагогическими работниками в составе педагогического коллектива,

участвовать в совместной разработке и реализации образовательных программ, проектировать образовательную среду в сотрудничестве с коллегами [49].

Образовательный стандарт высшего образования Южного федерального университета по направлениям подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) и 44.03.01 Педагогическое образование (Приказ № 58-ОД от 17 марта 2020 г.) конкретизируют требования федерального стандарта применительно к условиям реализации образовательных программ в ФГБОУ ВО «Южный федеральный университет». В нём определены структура программы, перечень дисциплин, виды практик, формы и критерии оценивания результатов обучения, которые позволяют определять рамки проектирования педагогического дизайна. В частности, предусмотренные в стандарте виды практик (учебная, производственная, преддипломная) позволяют интегрировать в образовательный процесс задания, направленные на развитие командных умений, распределение ролей и совместное принятие педагогических решений (*Приложение 1*).

Совокупность данных документов отражает современные требования к подготовке студентов, обучающихся по направлению 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Проведенный анализ нормативно-правовых документов позволил определить командную работу как ключевую компетенцию будущего воспитателя. Это обуславливает необходимость определения сущностных характеристик готовности к командной работе будущих педагогов в системе высшего образования.

Мы рассмотрели ключевые исследования по проблеме подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования: понятия «команда» и «командная работа», модели команд, признаки успешной командной работы, этапы формирования команды, командная роль, особенности командной работы в системе образования. В научной литературе

встречается несколько подходов к определению команды. Согласно J. R. Katzenbach и D.K. Smith команда представляет собой «небольшое число людей с взаимодополняющимися навыками, объединённых общей целью, подходом и взаимной ответственностью» [116]. Сходную позицию занимает R. M. Belbin подчёркивая важность ролевой структуры и функционального взаимодействия между участниками [78].

В исследованиях встречаются различные определения понятия «команда»:

- группа людей (обычно 5–7 человек), имеющих общие цели, взаимодополняющие навыки, высокий уровень взаимозависимости, разделяющих ответственность за конечный результат и способных менять внутригрупповые роли [61];

- это небольшая группа людей, обладающих взаимодополняющими навыками и движимых стремлением к осуществлению единой цели, за реализацию которой они считают друг друга взаимно ответственными [46];

- группа людей, дополняющих и взаимозаменяющих друг друга в процессе достижения поставленных целей [52];

- коллектив из 2 и более человек, взаимодействующих и взаимозависимых для достижения общих целей, с распределёнными ролями и координацией действий [161].

Понимание сущности команды как структурированного коллектива неразрывно связано с определением командной работы, которая реализует потенциал такой организации. E. I. Eliasa определяет командную работу, как совместную деятельность группы людей для достижения общей цели [103]. Во многих исследованиях при рассмотрении данного определения акцент делается на достижении результата группой людей [77; 162].

Для уточнения содержания понятия командной работы O. S. Luis предложил модель, включающую несколько взаимосвязанных характеристик, определяющих эффективность функционирования команды. Данная модель объединяет четыре ключевых компонента: организационная структура;

индивидуальная компетентность участников; навыки командного взаимодействия; индивидуальное взаимодействие [131].

Опираясь на данные характеристики, J. E. Mathieu и соавторы предложили классификацию моделей формирования и функционирования команды, включающую четыре основных типа.

– Модель соответствия участника занимаемой позиции (Personnel–Position Fit Model). Данная модель ориентирована на подбор членов команды в соответствии с конкретными ролями или должностными функциями. Основным критерием отбора выступает соответствие знаний, навыков и способностей участника требованиям определённой позиции (KSAOs).

– Модель персонала с учётом командных компетенций (Personnel Model with Teamwork Considerations). В рамках этой модели наряду с профессиональными компетенциями учитываются знания и умения, необходимые для эффективного взаимодействия в команде. К ним относятся коммуникативные навыки, способность к сотрудничеству, а также умение конструктивно разрешать конфликтные ситуации. При этом данные компетенции могут не быть напрямую связаны с конкретной функциональной ролью.

– Модель относительного вклада участников (Relative Contribution Model). В данном подходе внимание уделяется не только среднему уровню компетентности членов команды, но и вкладу отдельных участников.

– Модель командного профиля (Team Profile Model). Основная идея заключается в распределении функций участников в соответствии с их сильными сторонами.

Авторы отмечают, что на практике ни одна из моделей подготовки командной работы не функционирует полностью автономно. Они предлагают рассматривать интегративную структуру, в которой индивидуальные особенности участников оказывают влияние на различные аспекты командной эффективности в зависимости от характера задач, этапа развития команды и изменений в её составе [134].

Реальные результаты работы команды становятся показателем её успешности. В исследовании А. Аллосса особое внимание уделяется внутренним процессам внутри команды и их влиянию на общую производительность и достижение поставленных целей, что напрямую отражается на успехе коллективной деятельности [69]. Признаки эффективной командной работы определены в исследовании Р. Tarricone и J. Luca [174]. Авторы называют следующие признаки: наличие лидера; организация пространства продуктивного взаимодействия; готовность открыто обсуждать проблемы, поддерживать коллег; выражение конструктивной обратной связи; оптимальное распределение ролей; ответственность каждого члена команды за вклад в достижение цели. Данные признаки достигаются только при целенаправленном формировании команды, что явилось основополагающим в нашем исследовании.

J.Smith и L.Brown в своем исследовании обратили внимания на трудности, которые могут возникнуть при формировании команды. Они рассматривают конфликты, невыполнение своей роли в команде, низкий уровень командной компетенции как барьеры для построения команды. Авторы для преодоления этих трудностей предлагают систему менеджмента, правильное распределение ролей и создание пространства взаимоуважения и доверия [169].

Формирование команды – это динамический процесс, включающий несколько последовательных этапов. Согласно модели В.В.Тукман, команда проходит стадии: формирование, конфликт, нормирование, деятельность и завершение [178]. Первая стадия характеризуется ориентацией на задачу, на этом этапе происходит адаптация членов команды к новой ситуации и проверка границ приемлемого поведения. На второй стадии члены команды становятся враждебны друг к другу и взаимодействие носит конфликтный характер и непостоянный. На стадии нормирования происходит сплочение группы. Четвёртая и заключительная стадия развития команды обозначена как функциональная ролевая взаимозависимость. В плане выполнения задач

четвёртая стадия характеризуется появлением решений. Наконец, группа достигает четвёртой и финальной стадии, на которой интерперсональная структура становится инструментом деятельности, где роли участников становятся гибкими и функциональными. Структурные вопросы разрешены, и структура может теперь поддерживать выполнение задачи. В исследовании Н. Wi рассматривается модель формирования команды на основе знаний и сотрудничества в исследовательской организации. Он предлагает подход, который позволяет формировать функциональные проектные команды, учитывая компетенции участников и их способность к взаимодействию, что повышает эффективность совместной работы [185].

Большой вклад в понимание командной работы внёс R. M. Belbin, разработавший концепцию командных ролей [78]. Он определил «командную роль» как один из девяти кластеров поведенческих характеристик, которые, согласно его исследованию являются эффективными для содействия развитию команды. Он выделяет девять основных ролей:

1. исполнитель (implementer) обладает такими характеристиками, как организованность, практичность и дисциплинированность; системно подходит к решению задач, надежен и трудолюбив, выполняет задачи вне зависимости от личных предпочтений;
2. председатель (co-ordinator) объединяет команду для достижения общей цели; умеют делегировать задачи, а также способен выявить таланты и использовать их для достижения цели;
3. формирователь (shaper) в команде любит бросать вызовы, вести за собой, подталкивать к действиям, но иногда может проявлять чрезмерную эмоциональность и упрямство; мотивирован, энергичен и нацелен на достижение результата;
4. мыслитель (plant) – «генератор идей», изобретателен, креативен; предпочитает работать самостоятельно и склонен к интроверсии;
5. разведчик (resource investigator) или исследователь ресурсов – отличный коммуникатор внутри и вне команды, любознателен, умеет

находить новые возможности и ресурсы, способен вести переговоры и находить новые идеи;

6. оценщик (monitor-evaluator) в командной работе важен для анализа проблем и оценки идей, медленно принимает решения, так как тщательно все обдумывает;

7. коллективист (team worker) обладает характеристикой дипломата и хорошего слушателя, помогает всем членам группы внести свой вклад;

8. доводчик (completer-finisher) в команде предпочитает выполнять задачи самостоятельно, особенно те, которые требуют точности и аккуратности; внимателен к деталям и доводит начатое до конца;

9. специалист (specialist) – это эксперт в своей области, который обладает глубокими знаниями.

В исследовании R.M. Belbin рассматривает распределение командных ролей, как ключ к успешности. Ученый определил три категории ролей. Первая категория – интеллектуальные роли: мыслитель, оценщик, специалист; вторая категория – социальные роли: разведчик, коллективист, председатель; третья категория – роли-действия: формирователь, исполнитель, доводчик. При формировании команды важно, чтобы каждый представитель из категории участвовал в деятельности [78; 79]. Для формирования команд будущих педагогов дошкольного образования учитывать данный баланс необходимо, так как это позволяет студентам понимать свои сильные и слабые стороны [2].

В исследовании А.А. Бодалева рассмотрена важность коммуникаций и межличностного общения. Автор отмечает, что успешное взаимодействие между людьми строится на взаимопонимании, которое включает познание друг друга, формирование эмоционального отклика и выработку соответствующего стиля общения с партнером. В командной работе эти компоненты обеспечивают согласованность действий, эмпатию и доверие между участниками [4].

В исследованиях Р. Tarricone и J. Luca рассматривается успешность командной работы в высшем образовании. Авторы отмечают ключевые атрибуты успешности командной работы для студентов: приверженность успеху команды и общим целям, взаимозависимость, навыки межличностного общения, открытое общение и положительная обратная связь, соответствующий состав команды. Каждые из этих атрибутов создают пространство для успеха команды [174]. В исследовании А. Seethamraju отмечается, что внедрение групповых заданий в подготовке педагогов способствует развитию навыков межличностного взаимодействия и критического мышления [165].

В статье «Teamwork in the classroom: A comparison of group goals and group contingencies» (авторы: А. М. O'Donnell, С. Dansereau, D. Johnson, G. W. Barker) рассматривается эффективность различных способов организации командной работы студентов в образовательном процессе. Авторы сравнивают два метода: постановку групповых целей и использование групповых последствий (contingencies), чтобы определить, какой из них способствует более эффективному взаимодействию между учащимися и лучшим образовательным результатам. В ходе проведённого исследования установлено, что оба рассматриваемых подхода оказывают положительное влияние на организацию командной работы, однако характер их воздействия проявляется по-разному. Формирование общих групповых целей способствует ориентации студентов на достижение коллективного результата, развивает чувство ответственности за общий итог деятельности и стимулирует сотрудничество между участниками. В свою очередь, использование групповых последствий, при которых поощрение или санкции зависят от результатов всей команды, усиливает взаимозависимость между её членами и побуждает их к более активному участию в совместной работе. Авторы подчёркивают, что эффективность данных механизмов во многом определяется особенностями конкретной учебной группы и условиями образовательного процесса. В ряде случаев наилучшие результаты

достигаются при сочетании групповых целей и системы коллективных последствий, что способствует формированию более сплочённых и результативных учебных коллективов. Отмечается также, что грамотно организованная командная работа в образовательной среде способствует развитию коммуникативных и социальных навыков обучающихся, а также положительно влияет на их академические достижения [147].

В. В. Сериков и Е. И. Тычинина в своем исследовании проанализировали структуры, содержания и педагогических условия формирования одной из ключевых профессиональных компетенций современного педагога – способности к эффективному внутрикомандному взаимодействию. Авторы исходят из понимания командной компетентности как комплексного личностно-деятельностного образования, объединяющего когнитивные, мотивационно-ценностные, поведенческие и рефлексивные компоненты. В отличие от традиционных подходов, где взаимодействие рассматривалось в контексте ролевых функций или организационной коммуникации, авторы трактуют его как форму совместной субъектной активности, основанной на взаимопонимании, ответственности и соучастии. Особое внимание уделяется педагогическим условиям, способствующим развитию этой компетенции. К ним относятся личностно-деятельностный подход, создание ситуаций совместного поиска решений, организация ролевых взаимодействий и проектных форм обучения. По мнению авторов, эффективное командное взаимодействие возникает тогда, когда участники ориентируются не только на функциональное выполнение задач, но и на поддержание доверительной атмосферы, взаимопомощи и координации. В. В. Сериков и Е. И. Тычинина также подчеркивают, что внутрикомандная компетенция формируется через постепенное осознание каждым участником своей субъектной позиции в структуре коллектива, развитие эмпатии, кооперативности и способности к управлению конфликтами. Центром модели становится понятие рефлексивной культуры – умения оценивать и корректировать собственное поведение в команде с учетом целей общего дела [56].

В педагогической среде командная работа приобретает особое значение, поскольку способствует реализации коллективного потенциала и развитию профессиональной компетентности сотрудников образовательных учреждений. Дошкольная образовательная организация представляет собой сложную социально-педагогическую систему, где команда педагогов и сотрудников должна обеспечивать всестороннее развитие детей, взаимодействуя с разными субъектами образовательного процесса.

И. В. Жуковский в своем исследовании рассматривает пути создания педагогической команды как ответ на вызовы современного мира. По мнению ученого, педагогическая команда должна иметь определенные характеристики, связанные с внутрикомандным взаимодействием, реализацией собственной роли в команде и аксиологическим аспектом командной работы. Он выделил этапы перехода от группы к команде: этап установления отношений, этап стабилизации отношений, этап активной деятельности, этап группового опыта, этап окончательного формирования команды [16].

Исследования Е.К.Гитман и Ю.В.Михайловой, посвященные готовности к командной работе выпускника напрямую связаны с конкурентоспособностью. Авторы определяют команду, как объединение людей с нужной профессиональной подготовкой, общими интересами и целями, способных автономно и согласованно достигать результата при минимальном внешнем руководстве. К сущностным характеристикам команды относятся: ясно сформулированная и разделяемая всеми социально значимая цель; совместно выработанный план и распределение ролей; автономность действий и творческий подход; взаимная ответственность и высокая культура общения. Е.К.Гитман и Ю.В.Михайловой выделяют личные качества, необходимые для эффективной работы в команде, такие как коммуникация, умения слушать, управление конфликтами, надежность и уважение. По мнению авторов, профессиональное владение технологиями командного взаимодействия – одно из ключевых требований современного

рынка труда и один из главных компонентов конкурентоспособности специалиста и выпускника вуза [11].

В продолжение идей о формировании и развитии педагогической команды, Н. Н. Пахомкина акцентирует внимание на практическом значении командной работы в деятельности педагогов дошкольной образовательной организации. Автор рассматривает командную работу педагогов дошкольной образовательной организации как ключевой фактор повышения эффективности образовательного процесса. Эффективная командная работа позволяет реализовать индивидуальный подход к каждому ребёнку, повысить качество образовательных услуг, а также способствует профессиональному росту педагогов. Для этого необходимо создать успешную команду, что означает наличие лидера, доверие между участниками, чёткое распределение ролей и обязанностей, а также постоянное профессиональное развитие [43].

А. Г. Шумовская в своем исследовании рассматривает развитие командной компетенции будущих педагогов дошкольной образовательной организации. Автор описывает эксперимент, проведенный со студентами направления подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) профиль «Дошкольное образование. Дополнительное образование». В рамках эксперимента студенты участвовали в целенаправленных мероприятиях по созданию команд, установлению эффективного взаимодействия и общения, принятию различных ролей в командах, решению профессиональных задач, а также в тренингах на командообразование и коммуникацию. По мнению автора, «командная компетенция является характеристикой, содержащей в себе знания, умения, опыт взаимной деятельности совместного решения различного рода задач, достижения целей общими усилиями, осуществления эффективного взаимодействия и общения» [66, с. 44]. Для эффективного формирования командной компетенции выделяются несколько ключевых условий. Среди них — обеспечение психологически безопасной и комфортной атмосферы в команде, организация качественного взаимодействия и обмена информацией,

а также осознание ценности совместной работы каждым участником. Важным является учет индивидуальных личностных характеристик и ценностных ориентиров членов команды, развитие способности к самоорганизации внутри коллектива и обеспечение возможности смены ролей. Также значимым фактором считается создание креативного пространства с использованием специальных методов и техник, проведение регулярной рефлексии командной деятельности. Центральное место в этом процессе занимает педагог, который направляет, поддерживает и координирует работу студентов. Предлагаемый автором подход позволяет системно формировать у будущих педагогов умения и навыки командной работы, что соответствует современным требованиям профессиональной подготовки [66].

В исследовании О. Л. Кустовой отмечается, что профессиональная деятельность педагога предполагает исполнение разнообразных социальных ролей, каждая из которых характеризуется определенными моделями поведения и коммуникативными функциями в коллективе. Освоение этих ролей формирует основу для продуктивного взаимодействия в учебной группе, что особенно важно при организации командной работы будущих педагогов дошкольного профиля [30].

Ключевые исследования по проблеме подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования закономерно подводят к вопросу о том, каким образом система высшего образования обеспечивает формирование у них необходимой компетенции. Обращение к проблематике подготовки педагогических кадров позволяет рассмотреть командную деятельность, как результат целостной педагогической системы, встроенной в структуру современного образования. Мы обратились к работам ведущих отечественных ученых (В. А. Болотов, В. В. Краевский, А. М. Коротков, И. Э. Куликовская, Н. К. Сергеев, И. А. Лернер, А. М. Новиков, М. Н. Скаткин, М. Ю. Чандра, Р. М. Чумичева и др.). Их исследования подчеркивают комплексный характер содержания образования, которое должно не только передавать знания, но и формировать опыт деятельности, ценностные

ориентиры и личностные качества обучающихся. Опираясь на выявленные особенности подготовки будущих педагогов, обратимся к теоретическим основаниям осмысления содержания образования, представленным в трудах отечественных исследователей.

В исследованиях И. А. Лернера и М. Н. Скаткина описывается трактовка содержания образования как «опыта» учащегося, включающего не только знания, но и способы деятельности, ценности и установки, тем самым задавая более широкий культурно-деятельностный горизонт для проектирования командной работы. Ученые подчеркивают необходимость интеграции личностного, деятельностного и культурного компонентов в содержание обучения, что обеспечивает всестороннее развитие обучающегося [32]. Вместе с тем обращение к пониманию содержания образования как «опыта» учащегося у И. А. Лернера и М. Н. Скаткина, включающего знания, способы деятельности, ценности и установки, подводит к необходимости более детальной проработки системных оснований отбора и организации этого содержания. В этой логике закономерно обратиться к работам А. М. Новикова, который развивает идеи системности и научности содержания образования, выделяя дидактические закономерности, которые отражают связь содержания с требованиями общества и уровнем развития обучающихся. Он акцентирует внимание на необходимости учета возрастных и психологических особенностей при конструировании содержания обучения [40]. В контексте командной работе учет особенностей каждого члена команды позволяет дифференцировать формы и степень сложности командных заданий, что обеспечивает постепенное и системное формирование командных компетенций.

В такой интерпретации содержание, ориентированное на командную работу, предстает не только как совокупность задач и форм взаимодействия, но и как системно организованный опыт, согласованный с возрастными возможностями обучающихся и социальными запросами к их командной компетентности. Это, в свою очередь, выводит проблему подготовки будущих

педагогов на уровень более широких стратегических изменений в системе высшего образования, где усиливается внимание к новым моделям педагогического образования и к переосмыслению его целей и средств в условиях быстро меняющегося мира. Актуальные изменения в системе образования требуют обновления подходов к подготовке будущих педагогов.

По мнению В. А. Болотова, М. Л. Левицкого, И. М. Реморенко и В. В. Серикова, развитие высшего образования имеет три стратегических направления [45]. Первое направление связано с определением педагогического образования в быстро меняющемся и постоянно обновляющемся мире. Второе направление отражает трансформацию педагогического дизайна подготовки будущих педагогов в соответствии с трендами современного мира. Третье направление говорит о необходимости создания условий для непрерывного профессионального роста педагога. Указанные стратегические направления напрямую соотносятся с развитием командной работы как ключевой компетенции будущего педагога. Педагогическое образование, ориентированное на быстро меняющийся мир, предполагает готовность работать в междисциплинарных командах, способных совместно решать сложные педагогические задачи и проектировать образовательную среду [5; 44; 53; 55; 57].

В таком контексте командная работа выступает не только как отдельный профессиональный навык, но и как механизм реализации самих стратегических направлений развития педагогического образования через командные форматы обучения, совместное проектирование и рефлексию профессионального опыта. Логика интеграции командной деятельности в подготовку педагогов естественным образом выводит к проблематике целостности и согласованности образовательных программ, что отражено в исследованиях, посвящённых интегративным моделям образования. В исследовании А. М. Короткова и Н. К. Сергеева подчеркивается необходимость построения образования на принципах целостности, личностного развития и сопряженности образовательных программ. По

мнению авторов, интеграция в образовании связана с достижением согласованности и взаимодополняемости элементов системы, что непосредственно коррелирует с идеей командной работы как согласованного взаимодействия участников, ориентированного на общий результат [23]. Целостный взгляд А. А. Глебова на систему педагогических средств позволяет по-новому описать проектирование командной работы. Если критерием целостности выступает единство средств и структуры формируемого личностного качества, то система средств, направленная на развитие командной компетентности, должна воспроизводить саму логику командной деятельности: распределение ролей, кооперацию, совместное целеполагание, ответственность за общий результат и рефлексивность [12]. По мнению ученого «именно в системности средств педагоги увидели одно из важнейших условий совершенствования педагогического процесса» [12, с. 22]. Средства организации командной работы должны быть подобраны в соответствии с теми качествами, которые планируется развивать у будущих педагогов: навыки взаимодействия, сотрудничества, взаимной поддержки, коммуникативной и организационной ответственности.

В логике интегративных моделей образования исследования В. В. Серикова и Н. К. Сергеева позволяют по-новому переосмыслить командную работу как центральный механизм становления будущего педагога в условиях современной социокультурной трансформации. Ученые в своих исследованиях рассматривают обучающегося как личность и активного субъекта профессионального роста. В этой логике командная работа является как направлением для личностного роста, так и способом проявления личности обучающегося [54]. Будущий педагог в системе образования является создателем собственной педагогической реальности и носителем культуры, смыслов и ценностей. Командная работа выступает пространством совместного смыслообразования, где распределённое лидерство, взаимная ответственность и рефлексивность преобразуют студентов в равноправных участников диалога о педагогических смыслах и ценностях. Согласно В. В.

Серикову и Н. К. Сергееву, профессиональная компетентность формируется через самоопределение, рефлексию и творческое участие в образовательной среде, что напрямую предполагает командный формат совместного исследования и проектирования. По мнению авторов «педагог творит педагогическую реальность, ориентируясь на целостный образ этой реальности, в котором запечатлено множество деталей конкретных педагогических ситуаций, через которые он уже проходил» [54, с. 6]. В связи с этим образование становится пространством непрерывного взаимодействия, коллективного поиска и сетевого сотрудничества, для которого необходимы развитие командных компетенций.

Понимание командной работы как пространства непрерывного взаимодействия, совместного смыслообразования и развития профессиональных компетенций требует целенаправленного проектирования образовательных программ, которые бы системно встраивали командные форматы на всех уровнях подготовки будущих педагогов. Это предполагает не эпизодическое использование групповых методов, а глубокую переработку структуры, содержания и технологий обучения в соответствии с логикой командного взаимодействия и его развивающего потенциала. Компетентность в современном обществе, по мнению Дж. Равена, является важной составляющей в воспитании профессионала, как личности [50]. Подобный подход к модернизации педагогического образования нашёл своё выражение в стратегических концепциях развития педагогического образования в ведущих университетах страны. В Концепции развития педагогического образования в федеральном многопрофильном университете описывается стратегический подход к модернизации педагогического образования в Южном федеральном университете (г.Ростов-на-Дону). В основе концепции лежит стремление сформировать систему, способную отвечать на глобальные, национальные и региональные вызовы. Особое внимание в концепции уделяется проектированию педагогических программ с учётом необходимости развития у будущих педагогов комплекса профессиональных и

надпрофессиональных компетенций. Учебный процесс строится на модульной основе с гибкими образовательными треками и акцентом на компетентностный подход, что позволяет дифференцировать и гибко организовывать командные форматы обучения на разных этапах подготовки. Большое значение в концепции придаётся развитию как жёстких профессиональных умений (работа с данными, проектное обучение, цифровая педагогика), так и мягких надпрофессиональных навыков [21]. При этом командная работа рассматривается как один из ключевых надпрофессиональных навыков, пронизывающий всё содержание подготовки: именно через командные проекты, кооперативное решение педагогических задач и рефлексивное взаимодействие в учебных группах студенты осваивают и профессиональные знания, и способы коммуникации, и навыки совместного лидерства, необходимые для работы в современной образовательной среде.

Реализация такого подхода предполагает существенное переосмысление архитектуры учебных планов и способов организации образовательного содержания. В исследовании М.Ю. Чандра рассматривает модульную архитектуру профессиональных образовательных программ вуза. Автор указывает, что такая архитектура позволяет создавать связь между изучаемыми модулями в системе высшего образования. Это позволяет развивать командную компетенцию не на конкретной дисциплине, а выстраивать систему на разных дисциплинах или модулях. Автор утверждает, что «модульная архитектура образовательных программ предполагает существенное переосмысление подходов к формированию учебного плана, содержания образования, образовательных технологий, фондов оценочных средств и условий организации образовательного процесса в вузе» [64, с.23].

Принципы модульной организации учебных программ находят особое применение в подготовке педагогов дошкольного образования. В этом контексте командная работа и совместная деятельность выступают не только в качестве методических приёмов, но и становятся объектом формирования профессиональной компетентности будущих воспитателей, обеспечивая

интеграцию практических навыков с командными и социальными умениями. Исследование А. Г. Гогоберидзе и И. В. Головиной посвящено подготовки будущих педагогов дошкольного образования, в котором особый акцент делается на концепции субъектности, включающей способность к диалогу и взаимодействию, сотрудничеству в образовательном процессе и совместную деятельность участников образования [13].

Данные компоненты напрямую связаны с компонентами командной компетенции, которая необходима в работе воспитателя. Предложенная автором модульная организация программ подготовки будущих педагогов ДОО создаёт естественную платформу для развития командных компетенций как составной части профессиональной готовности к работе в современной дошкольной образовательной среде.

Определение стратегических направлений развития педагогического образования и выявление возможностей встраивания командной работы в его структуру требует глубокого теоретического анализа самой природы командной деятельности, её ценностей, структуры и механизмов развития. Стратегические концепции и нормативные ориентиры задают общие направления, но для построения целостной системы педагогического дизайна подготовки к командной работе необходимо обратиться к научным исследованиям, раскрывающим сущность командной компетенции и закономерности её формирования в образовательном процессе.

Проведенный нами анализ позволил определить сущностные характеристики готовности к командной работе будущих педагогов дошкольного образования. *Личностно-командная характеристика* обусловлена тем, что будущий педагог дошкольного образования выступает как субъект командного взаимодействия, обладающий определённым типом личности и склонностью к выполнению конкретных командных ролей. Данная характеристика готовности к командной работе будущих педагогов дошкольного образования отражает способность личности осознанно участвовать в совместной деятельности, учитывая собственные

индивидуальные особенности и реализуя их через выполнение командных ролей; понимание влияния личностных качеств и выбранной роли на эффективность командной деятельности; умение выявлять свои сильные стороны, соотносить их с требованиями командных ролей и осознанно выбирать свою позицию в команде в зависимости от задач. Существенным показателем данной характеристики выступают навыки самоанализа и рефлексии индивидуального вклада и роли в достижении общего результата, а также осознанное отношение к ответственности за результаты командной работы. Личностно-командная характеристика включает способность согласовывать личностные приоритеты с ценностями команды, находить баланс между индивидуальными и коллективными целями и использовать элементы фасилитации для обсуждения, принятия и реализации командных ценностей в процессе профессионального взаимодействия.

Аксиологическая характеристика отражает сформированность у будущих педагогов дошкольного образования ценностного отношения к командному взаимодействию как значимому условию достижения образовательных и профессиональных целей. Она проявляется в осознании ценности командной работы и собственной роли в ней, умении выявлять и аргументировать значимость индивидуального вклада для общекомандных результатов, а также использовать приёмы рефлексии, аргументации и презентации для демонстрации этой взаимосвязи. Данная характеристика предполагает способность соотносить личные профессиональные приоритеты с ценностями команды и понимать механизмы их взаимовлияния в процессе совместной деятельности. Существенным её содержанием является принятие ценностей, обеспечивающих успешность командной работы в профессиональной деятельности педагога дошкольного образования, и умение анализировать значимость командного взаимодействия для реализации образовательных и проектных задач.

Деятельностно-партнерская характеристика готовности к командной работе будущих педагогов дошкольного образования отражает способность

эффективно реализовывать командное взаимодействие в процессе учебной и проектной деятельности на основе партнёрства и сотрудничества. Она проявляется в понимании принципов эффективного командного взаимодействия, влияния командных ролей на результативность совместной деятельности и умении осознанно выполнять свою роль для достижения общей цели. Существенным показателем данной характеристики является владение методами совместного планирования, обсуждения и принятия решений, а также практическими умениями конструктивной коммуникации и партнёрского взаимодействия в команде. Деятельностно-партнёрская характеристика включает способность выстраивать эффективную коммуникацию, координировать действия участников и использовать свою командную роль как ресурс усиления общего результата.

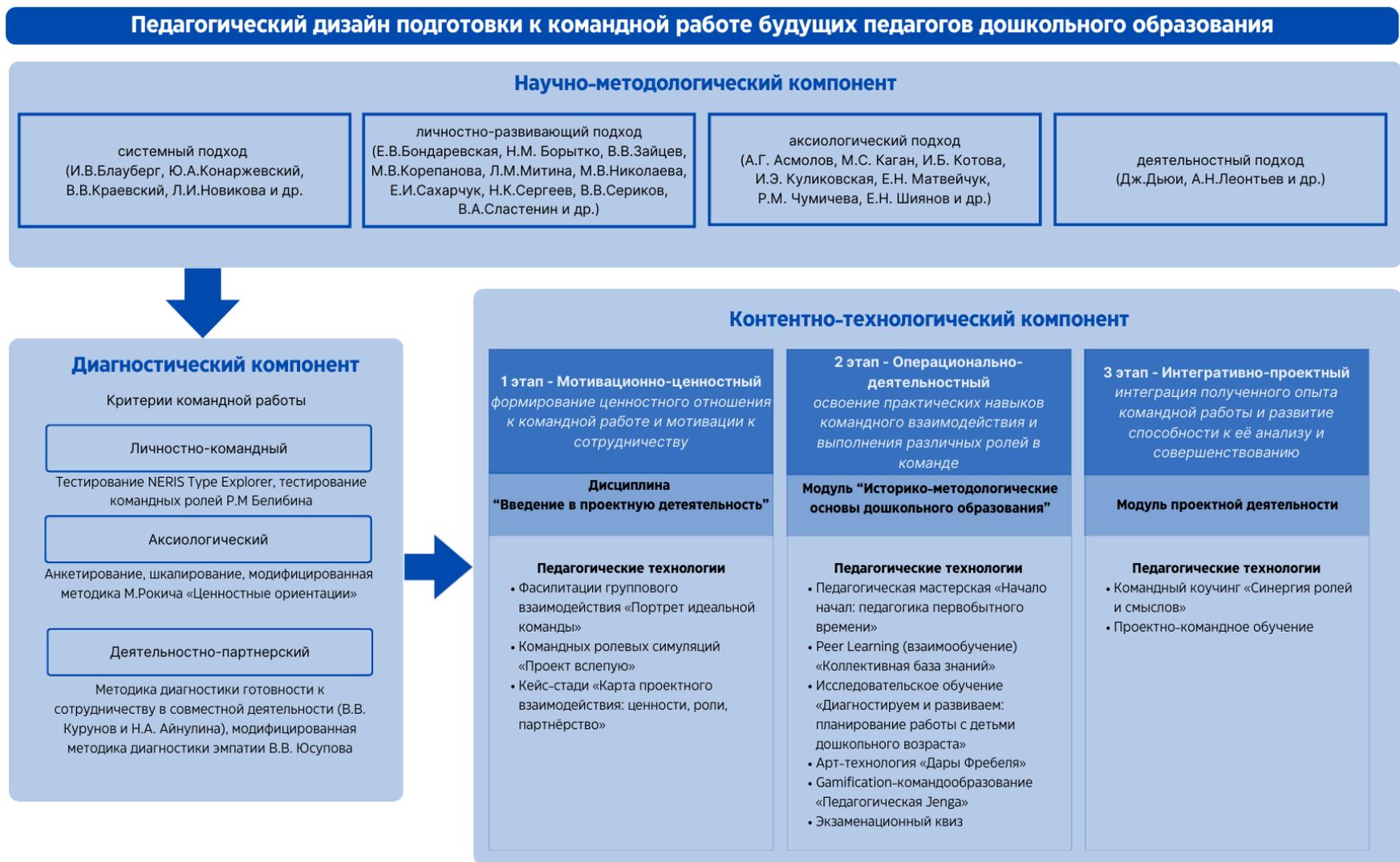
Таким образом, командная работа выступает неотъемлемым элементом профессиональной деятельности педагогов дошкольной образовательной организации. Эффективное взаимодействие в команде требует владения соответствующими компетенциями, которые могут и должны быть сформированы в процессе профессионального обучения.

1.3. Модель педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования

Определение сущностных характеристик командной работы будущих педагогов дошкольного образования и анализ моделей педагогического дизайна позволил нам разработать собственную модель педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования. При создании модели, мы опирались на определение педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования как целостной, методологически обоснованной системы диагностики, разработки и поэтапной реализации содержания и

технологий, обеспечивающих формирование у студентов профессионально-значимой компетенции, необходимой для эффективного партнерства с детьми, родителями и коллегами в образовательной среде дошкольной организации. Графически модель педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования представлен на *Рисунке 8*. Данная модель включает в себя *научно-методологический, диагностический и контентно-технологический* компоненты.

Рисунок 8. Модель педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования.



Для определения содержания *научно-методологического компонента* мы определили методологическую основу подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования. Мы опирались на следующие подходы, позволившие выявить теоретическую основу разработки критериев и показатели готовности студентов.

Системный подход. Анализ исследований определения понятия педагогического дизайна в контексте системного подхода, позволило нам рассматривать его, как целостную систему. В исследованиях И. В. Блауберга специфика системного подхода определяется его ориентацией исследования на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих ее механизмов, на выявление многообразных типов связей сложного объекта и сведение их в единую теоретическую картину [3]. Ю. А. Конаржевский определяет данный подход как конкретное проявление метода диалектического познания реальной действительности, который включает ряд аспектов: морфологический (определение состава и содержание элементов системы), структурный (выяснение внутренней организации системы), функциональный (раскрытие функций системы) и генетический (исследование этапов развития системы) [20]. В работах Л. И. Новиковой системный подход ориентирован на гуманистические ценности, развитие субъектности ребенка, построения воспитательной среды, в которой сама система меняется под влиянием личностных устремлений и социального заказа [41].

Развивая идеи системного подхода в педагогике, исследователи обращаются к анализу содержания образования как целостного явления; в частности, В. В. Краевский рассматривает его как систему, тесно связанную с целями, задачами и условиями обучения. В его работах выделяются ключевые дидактические принципы построения содержания [24]:

– принцип соответствия содержания целям образования – содержание должно отражать как традиционные знания и умения, так и личностно ориентированные элементы, включая творческую деятельность и ценностные ориентации. Данный принцип в контексте командной работе подразумевает

содержание, наполненное ценностными ориентациями, сотрудничеством и ответственностью за общий результат.

– принцип единства содержательной и процессуальной сторон обучения
– при проектировании содержания необходимо учитывать методы и условия обучения, обеспечивая их взаимосвязь. При организации командной работы данный принцип предполагает взаимосвязь содержания образования с педагогическими технологиями, направленными на развитие командной компетенции [67].

Структурное единство содержания на разных уровнях образования – содержание должно быть целостным, а учебные предметы строиться в соответствии с общей концепцией, обеспечивая преемственность и системность. В.В. Краевский также выделяет три формы педагогического знания – концептуальную, нормативную и деятельностную – что позволяет методологически обосновывать содержание и организацию образовательного процесса [25]. На основании данных форм построение педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования может проектироваться следующим образом: на концептуальном уровне определение общей идеи командного взаимодействия; на нормативном уровне – фиксация правил и регламента работы в команде; на деятельностном – практическая отработка совместной деятельности и ее рефлексия.

Личностно-развивающий подход. Данный подход в профессионально-педагогическом образовании возникает как ответ на кризис традиционной системы, которая уже не соответствует требованиям современной науки и общества. В центре внимания оказывается необходимость формирования у будущих педагогов не только профессиональных знаний и умений, но и их личностного развития, творческого потенциала, инициативы и способности к самоопределению. Личностно-развивающий подход связан с развитием личных качеств каждого обучающегося, его ценностной картины мира. В исследованиях Е.В. Бондаревской, Н.М.Борытко и В.В. Серикова данный подход подразумевает создания такого образовательного пространства, где

каждый студент развивает свои личные качества, в том числе коммуникабельность, эмпатию и коммуникативность [6; 10; 33]. Е. В. Бондаревская обращает внимание на гуманистический и культурологических подходах в подготовке будущих педагогов. По мнению ученого, ключевой идеей образования является создания образовательного пространства, где создаются условия развития личности студента, поддержания свободы выбора и инициативности, что позволяет развивать его профессиональные компетенции [7; 8; 9].

В соответствии с личностно-развивающим подходом исследования В.А. Сластенина рассматривают возможность внедрения педагогических технологий и методик, направленных на личность обучающегося. Автор отмечает, что образование меняется, соответственно меняются и запросы к подготовке будущего педагога, и личностно-развивающий подход позволяет учесть это. Такое образовательное пространство позволяет подготовить будущих педагогов, как инициативную личность, готовую к профессиональной коммуникации и работе в команде [59].

В исследовании В.В. Зайцева рассматривает данный подход в современном контексте образования. Подготовка будущих педагогов в системе высшего образования направлена на развития методологической культуры, развитие навыков рефлексии и компетенций, связанных с их профессиональной деятельности. Для каждого педагога важно не просто учитывать индивидуальные способности каждого обучающегося, а создавать пространство для их развития [17].

В исследовании Е.И. Сахарчук образовательный процесс рассматривается как субъектно-субъектное взаимодействие, где личность обучающегося – активный субъект, обладающий правом самоопределения и развития. Качество образования в педагогическом университете невозможно без учета особенностей студентов и создания условий для их самореализации. Коллективный субъект образовательного процесса обеспечивает поддержку и развитие личности каждого студента через создание образовательной среды,

основанной на сотрудничестве, диалоге и взаимном уважении. Личностно-ориентированный подход выступает как методологическая основа, позволяющая реализовать процессы самопознания, самореализации и индивидуального развития обучающихся [51].

М.В. Николаева в своих исследованиях отмечает значимость личностно-профессионального развития будущего педагога. Автор предлагает модель подготовки педагога с компонентами личностно-профессионального развития. Она доказала, что реализация и апробация профиограммы, описывающей основные личностные характеристики личности студентов позволяют корректировать, дополнять индивидуальные программы его профессионального развития [39].

Важность саморазвития будущего педагога, по мнению Л.М. Митиной, – это ключевая задача современной педагогики и психологии. Для этого необходимы новые стратегии, ресурсы и методики, которые позволят не только развивать профессиональные компетенции, но и формировать у педагога способность к самоопределению и самореализации. Для эффективного личностно-профессионального развития современному педагогу необходимы системные условия и инновационные практики, способствующие переходу к самостоятельному развитию, профессиональному самоопределению и успешной самореализации в новых образовательных реалиях [37].

М.В. Корепанова в своих исследованиях указывает на важность развития личностных качеств педагога дошкольного образования, его инициативности, самостоятельности и готовности работать в команде. По ее мнению, современное дошкольное образование выполняет важную миссию формирования и развития личности, ее духовно-нравственного потенциала и социальной активности. Это напрямую связано с личностно-ориентированным подходом, в центре которого – личность ребенка и педагога, их индивидуальные особенности, ценности, мотивация и потребности. Автор предложил модель методического сопровождения, которая включает в себя

наставничество, тьюторство и коучинг – формы, которые позволяют учитывать индивидуальные потребности, опыт, уровень мотивации и профессиональные интересы каждого субъекта образования. В исследованиях М.В. Корепановой личностно-ориентированный подход рассматривается как ключевой принцип, обеспечивающий эффективное развитие педагогов и повышение качества образования [22].

Аксиологический подход. Аксиология в образовании подразумевает направленность на ценности и ценностное отношение. В рамках подготовки к командной работе будущего педагога дошкольного образования аксиологический подход рассматривается со стороны ценностей командной работы и ценности своей роли в команде [34]. В исследованиях А.Г. Асмолова и М.С. Кагана аксиологический аспект рассматривается как возможность формирование коммуникативных способностей, коллаборативности и навыков взаимодействия через ценностные ориентиры [1]. М. С. Каган определяет ценность, как фундаментальный элемент человеческой культуры [18]. Аксиологический подход обеспечивает основу для воспитания профессиональной культуры и этики будущих педагогов дошкольного образования, что критично для успешной командной работы.

В исследовании Е. Н. Шиянова и И. Б. Котовой говорится о гуманизации образования, как о возможности рассмотрения обучающегося как субъекта образовательного процесса, формирования у него самосознания, самостоятельности и саморегуляции, развития его личностных смыслов, мировоззрения, моральных ориентиров. Это отражает аксиологическую установку на ценность личности, как субъекта образования. Авторы неоднократно подчёркивают, что личность – это феномен субъектности, и что обучение должно способствовать осознанию человеком себя как субъекта, построению индивидуальной траектории развития и готовности к самореализации [65].

В документе «Концепция развития педагогического образования в Федеральном много профильном университете (на примере ЮФУ)» (Бермус

А.Г., Бондарев М.Г., Кирик В.А., Куликовская И.Э., Чумичева Р.М., 2020) аксиологический подход рассматривается как ключевой компонент профессиональной подготовки педагогов, в том числе студентов дошкольного профиля. Авторы подчеркивают, что формирование профессиональной аксиосферы – системы ценностных ориентиров и мотивационных установок – является фундаментом для становления педагогической личности и эффективного командного взаимодействия [21].

В исследованиях В.А.Сластенина рассматривает профессионализм педагога как ключевое проявление педагогической культуры. Культура педагога – это система ценностей, норм, идеалов, которые он транслирует детям. Аксиологический подход помогает понять, что развитие учителя – это прежде всего развитие его ценностных ориентаций, а педагогическая культура – это культура ценностей, которые формируют и учителя, и учеников [60].

Нами было проведено исследование по формированию у студентов представлений о ценности командной работы как важнейшего компонента профессиональной компетентности будущего педагога дошкольного образования на примере освоения модуля проектной деятельности. Ключевым методологическим инструментом исследования явилась прогрессивная архитектура обучения, построенная на переходе от индивидуального осмысления ценностей к анализу механизмов взаимовлияния и взаимозависимости в команде. Аксиологический подход к формированию командной компетенции студентов дошкольного профиля, реализуемый через систему поэтапных проектных заданий, демонстрирует высокую педагогическую эффективность и раскрывает потенциал ценностного измерения компетентности в подготовке будущих педагогов дошкольного образования [27].

Результаты нашего исследования созвучны с выводами других учёных о необходимости интеграции ценностного измерения компетентности с анализом динамики группового взаимодействия, что предполагает исследование того, как личные ценностные ориентации студентов

конкретизируются в командной деятельности. Осознание важности ролевого баланса в команде требует более глубокого анализа механизмов взаимодействия между её членами, что приводит к необходимости рассмотрения ценностей командной работы как совокупности результатов от качественного взаимодействия и синергии её участников. В исследовании R. Beal и др. разработан новый подход к формированию эффективных команд на основе анализа ценности командной работы. Авторы предлагают модель, которая учитывает не только индивидуальные способности участников, но и результаты их взаимодействий в команде. В отличие от традиционных методов, где основное внимание уделяется личным качествам, данный подход позволяет оценить вклад каждого участника через призму совместных действий и цепочек взаимодействий между агентами. Ключевая ценность командной работы, по мнению авторов, заключается в том, что успех команды определяется не только суммой индивидуальных навыков, но и качеством взаимодействия между её членами. Для количественной оценки этого вклада были разработаны специальные сетевые метрики, которые анализируют, как взаимодействия между агентами влияют на общий результат команды [128].

Ценностные ориентиры рассматриваются в различных исследованиях. Говоря о ценностях, связанных с командной работой, необходимо отметить разноплановость и наличие разных взглядов. В исследовании A. C. Costa и N. Anderson отмечен ценностный ориентир – доверие, которое необходимо в командной работе, так как способствует снижению конфликтов и конструктивному взаимодействию [90]. Ценностный ориентир – взаимное уважение также создает пространство для комфортного общения [121]. Уверенность в успехе команде дает члену команды мотивацию, что способствует успешности в командной работе [73]. Гибкость, как ценностный ориентир, позволяет реагировать на изменения ситуаций, принимать решения в реальном времени [101]. Эмоциональный интеллект в командной работе позволяет выстраивать экологичную коммуникацию, поддерживать комфортную атмосферу, что приводит к успешности командной работы [100].

Ценность командной работы также невозможен без эффективного взаимодействия между ее членами. R. Michels утверждает, что индивидуальные таланты раскрываются в полной мере только в условиях слаженной командной работы [142].

Деятельностный подход. Деятельностный подход в образовании основывается на активной, самостоятельной познавательной деятельности обучающегося, где ключевым является переход от простого усвоения информации к формированию умения действовать и решать задачи. В центре этого подхода находится личность как активный субъект, который через деятельность развивает своё сознание, формирует личностные качества и компетенции, необходимые для жизни в меняющемся мире. Особое место в структуре такой деятельности занимает командная работа, которая позволяет обучающемуся не только развивать индивидуальные компетенции, но и приобретать опыт коллективного решения проблем, развивая при этом навыки сотрудничества, взаимодействия и ответственности перед группой.

Дж. Дьюи в своих исследованиях рассматривает деятельность как центральное понятие в понимании опыта и обучения. Он утверждает, что человек познает мир не через абстрактное размышление, а через взаимодействие с ним – через активное участие в практических, целенаправленных действиях [95]. Деятельность, по мнению Дж.Дьюи, всегда опосредована целью и ситуацией, что позволяет говорить о структурированной, системной природе человеческой деятельности. Автор акцентирует свое внимание на следующих аспектах:

- цель: деятельность направлена на достижение определенного результата;
- инструментальность: деятельность включает средства и методы, которые подбираются в зависимости от условий;
- контекст: каждое действие вплетено в более широкий опыт и обусловлено окружающей ситуацией.

Данная систематизация позволяет рассматривать деятельность целостно и структурировано. Дж.Дьюи развивает деятельностный подход через акцент на целостности опыта, системности и инструментальности действий, связи мышления и практики. Он рассматривает деятельность как основу обучения, сознания и развития личности [94]. Применение концепции Дж.Дьюи к анализу командной работы позволяет рассмотреть её как специфическую форму деятельности, в которой целевая направленность, инструментальность и контекстуальность приобретают коллективный характер. В командной работе цель становится общей для всех участников, достижение которой требует согласования действий и использования различных средств в зависимости от ролей и компетенций каждого члена команды. Инструментальность в командной деятельности предполагает не только выбор методов, но и координацию действий между участниками, что усложняет структуру деятельности и требует от обучающихся развития коммуникативных и организационных навыков. Контекст командной работы включает как внешние условия (задача, ситуация), так и внутригрупповые процессы (взаимодействие, ролевая дифференциация, групповая динамика), что делает опыт командной деятельности наиболее комплексным и полноценным.

В работах А.Н. Леонтьев, совместно с коллегами (П. И. Зинченко, А. А. Смирнова, А. В. Запорожец, В. П. Зинченко, О. К. Тихомирова), экспериментально было доказана зависимость психических процессов индивида от действия и деятельности субъекта. Центральное положение, которое занимает А. Н. Леонтьев в своих исследованиях заключается в представлении деятельностного подхода как ключевой методологической основой психологического анализа. Автор подчеркивает, что деятельность – это не просто совокупность реакций или внешнее поведение, а особая система, обладающая внутренней структурой и развитием. По мнению А. Н. Леонтьева структура человеческой деятельности включает в себя три основные единицы: деятельность, определяемая мотивом; действие, подчиняемое сознательной

целью; операция, зависящая от конкретных условий достижения цели. Деятельностный подход, по мнению автора, требует рассматривать человека как субъекта деятельности, в которой формируются и развиваются психические процессы. Структура деятельности – мотив, цель, операция – позволяет раскрыть внутреннюю динамику и трансформации сознания в ходе практического взаимодействия с миром [31]. Применение трёхуровневой структуры деятельности А.Н. Леонтьева к анализу командной работы раскрывает её внутреннюю организацию и психологическую сложность. Рассмотрим разные уровни деятельности в соответствии с командной работой будущего педагога дошкольного образования. На уровне деятельности командная работа определяется объединением членов команды единой целью и общей мотивацией. На уровне действий каждый участник выполняет свои задачи, связанные с достижением цели, при этом учитывая свои личные особенности и выполняемую роль в команде. Для уровня операций характерно использование конкретных действий для решения текущих задач: смена ролей в команде, добавление дополнительных ролей, использование дополнительных ресурсов и т.д.

Деятельностный подход позволяет решать образовательные задачи на уровне действия, не останавливаясь на теоретическом уровне. Для командной работы этот подход является возможностью, не просто узнать, как работает команда, а применить знания на практике, развивая, как личные качества, так и профессиональную компетенцию. В работах А.Н. Леонтьева и Дж.Дьюи подчеркивается, что именно через деятельность формируются ключевые компетенции, необходимые для эффективной командной работы, включая коммуникативные, организационные и исследовательские умения.

Диагностический компонент модели педагогического дизайна подготовки к командной работе будущего педагога дошкольного образования выполняет функцию инструментария выявления, измерения и оценки уровня готовности студентов к командной работе на всех этапах реализации модели; включает критерии, соответствующие им показатели и методы диагностики. В

данном компоненте были выделены следующие критерии, показатели и методы диагностики:

– личностно-командный критерий: тип личности (тестирование *NERIS Type Explorer*) (*Приложение 2*) командная роль (тестирование командных ролей Р.М Белбина) (*Приложение 3*) [132; 79];

– аксиологический критерий: ценность командной работы, ценность собственной роли в команде (метод анкетирования и шкалирования), ценностные ориентации (модифицированная методика М.Рокича «Ценностные ориентации») (*Приложение 4*) [62].

На основе исследований аксиологического подхода нами разработана анкета и шкалы для определения ценности командной работы и ценности своей роли в команде. Для выявления ценности командной работы и ценности собственной роли в команде использовалась анкета, состоящая из двух разделов. Первый раздел направлен на определение ценности командной работы и включает в себя 9 вопросов: 4 открытых вопросов, 5 вопроса с вариантами ответов.

1. Как вы воспринимаете командную работу?

- а) как необходимость, без которой сложно справиться с задачами;
- б) как возможность объединить усилия для лучшего результата;
- в) как ключевую стратегию достижения успеха.

2. Что для вас важнее в команде?

- а) четкое распределение ролей;
- б) возможность достичь успех в командной работе;
- в) комфортная атмосфера и дружеские отношения вне зависимости от ролей в команде.

3. Как должны распределяться обязанности в команде?

- а) мне сложно определить, кто за что отвечает в команде;
- б) я бы распределил(а) роли, исходя из задания, поставленного перед командой;

в) я бы старался осознанно выбирать роли в зависимости от сильных сторон участников команды.

4. Как бы вы отнеслись к ситуации, когда ваша идея не принимается командой?

а) мне сложно принять чужое мнение;

б) мне было бы неприятно, но я согласился бы с общим решением;

в) я бы старался аргументировать и доказать свою точку зрения.

5. Как бы вы объяснили ценность командной работы человеку, который предпочитает работать один? (открытый вопрос)

6. Какие плюсы дает командная работа по сравнению с индивидуальной? (открытый вопрос)

7. Что важнее для успешной работы команды?

8. Насколько важно учитывать сильные стороны участников команды?

а) это не важно;

б) это важно, но иногда команда работает иначе;

в) это ключ к успеху команды.

9. Какую командную работу вы считаете успешной? (открытый вопрос)

Второй раздел анкеты был направлен на понимание студентами ценности собственной роли в команде. В данном разделе всего 8 вопросов, из которых 4 открытых вопроса и 4 с вариантами ответа.

1. Как вы определяете свою роль в команде?

а) я не обращаю внимание на мою роль в команде;

б) я понимаю, что у меня может быть роль в команде, но не соотношу ее с задачами;

в) я четко понимаю свою роль для достижения цели командной работы.

2. Как вы оцениваете влияние своей роли на общий результат команды?

а) не могу оценить свой вклад;

б) понимаю, но не всегда могу аргументировать, в чем он заключается;

в) осознаю и могу аргументированно объяснить свой вклад.

3. Какие качества помогают вам лучше выполнять свою роль в команде? (открытый вопрос)

4. Как часто вы ощущаете себя нужным(ой) в команде?

а) редко, мне сложно найти свое место;

б) иногда, но не всегда;

в) часто, я понимаю, какое влияние оказываю на достижение цели.

5. Насколько вы уверены в своей полезности для команды?

а) сомневаюсь, что мое присутствие в команде повлияет на достижение цели;

б) думаю, что приношу пользу, но не всегда это видно;

в) я уверен(а), что моя работа важна.

6. Как бы вы объяснили свою роль в команде новому участнику? (открытый вопрос)

7. Встречались ли у вас ситуации, когда вам пришлось менять свою роль в команде? Как это повлияло на результат? (открытый вопрос)

8. Какую роль в команде вы бы хотели попробовать? Почему? (открытый вопрос)

В процессе анкетирования были предприняты специальные методические меры, направленные на минимизацию и контроль получения социально желательных ответов. Студентам было разъяснено, что результаты не повлияют на их успеваемость и не будут использоваться в оценочных целях. Варианты ответов на вопросы анкеты соответствуют низкому, среднему и высокому уровню показателей аксиологического критерия (Таблица 2.).

Таблица 2. Варианты ответов по уровням аксиологического критерия

№	Вопрос	Вариант ответа 1	Вариант ответа 2	Вариант ответа 3
Ценность командной работы				
1	Как ^{вы} воспринимаете командную работу?	Базовый уровень: как необходимость, без которой сложно	Средний уровень: как возможность объединить усилия	Высокий уровень: как ключевую стратегию достижения успеха.

		справиться с задачами.	для лучшего результата.	
2	Что для вас важнее в команде?	Базовый уровень: четкое распределение ролей.	Средний уровень: комфортная атмосфера и дружеские отношения вне зависимости от ролей в команде	Высокий уровень: возможность достичь успех в командной работе
3	Как должны распределяться обязанности в команде?	Базовый уровень: мне сложно определить, кто за что отвечает в команде.	Средний уровень: я бы распределил(а) роли, исходя из задания, поставленного перед командой.	Высокий уровень: я бы старался осознанно выбирать роли в зависимости от сильных сторон участников команды.
4	Как бы вы отнеслись к ситуации, когда ваша идея не принимается командой?	Базовый уровень: мне сложно принять чужое мнение.	Средний уровень: мне было бы неприятно, но я согласился бы с общим решением.	Высокий уровень: я бы старался аргументировать и доказать свою точку зрения.
5	Насколько важно учитывать сильные стороны участников команды?	Базовый уровень: это не важно	Средний уровень: это важно, но иногда команда работает иначе.	Высокий уровень: это ключ к успеху команды.
Ценность собственной роли в команде				
1	Как вы определяете свою роль в команде?	Базовый уровень: я не обращаю внимание на мою роль в команде.	Средний уровень: я понимаю, что у меня может быть роль в команде, но не соотношу ее с задачами.	Высокий уровень: я четко понимаю свою роль для достижения цели командной работы.
2	Как вы оцениваете влияние своей роли на общий результат команды?	Базовый уровень: не могу оценить свой вклад.	Средний уровень: понимаю, но не всегда могу аргументировать, в чем он заключается.	Высокий уровень: осознаю и могу аргументированно объяснить свой вклад.
3	Как часто вы ощущаете себя нужным(ой) в команде?	Базовый уровень: редко, мне сложно найти свое место.	Средний уровень: иногда, но не всегда.	Высокий уровень: часто, я понимаю, какое влияние оказываю на достижение цели.
4	Насколько вы уверены в своей полезности для команды?	Базовый уровень: сомневаюсь, что мое присутствие в команде повлияет на достижение цели.	Средний уровень: думаю, что приношу пользу, но не всегда это видно.	Высокий уровень: я уверен(а), что моя работа важна.

Ответы, полученные на открытые вопросы анкеты, распределяются в соответствии с показателями и уровнями аксиологического критерия. Для

определения уровней ценности командной работы и ценности собственной роли в команде была проведена качественная диагностика с использованием аксиологических шкал. Диагностика «Аксиологические шкалы» состоит из двух составляющих. В первом разделе студентам было предложено оценить значимость ценностей командной работы по шкалам от 1 (не сильно значима) до 5 (наиболее значима) Ценности в аксиологические шкалы были включены на основании результатов научных исследований (А. С. Edmondson, А. Bandura, С. Costa, D. Van Knippenberg, D. Smith, J. Katzenbach, M. A. West, M. C. Schippers, N. Anderson, P. Lencioni, R. Michels, S. B. Wolff, V. U. Druskat) [73; 90; 100; 101; 115; 121; 126; 142; 169; 184] (Рисунок 9).

Рисунок 9. Аксиологические шкалы. Ценности

20. Оцените значимость ценности командной работы для вас, где 1 - не сильно значима, 5 - наиболее значима

	1	2	3	4	5
доверие	<input type="radio"/>				
взаиморезультативность	<input type="radio"/>				
ответственность	<input type="radio"/>				
открытость и прозрачность коммуникации	<input type="radio"/>				
поддержка и взаимопомощь	<input type="radio"/>				
коллективная эффективность	<input type="radio"/>				
гибкость и адаптивность	<input type="radio"/>				
эмоциональный интеллект	<input type="radio"/>				
поддержка и взаимопомощь	<input type="radio"/>				

Второй вопрос был направлен на понимание ценности своей роли в команде. Студентам было предложено выбрать от 1 до 10 важность своей роли в команде, где 1 – моя роль не значима, 10 – высокая значимость роли.

– деятельностно-партнерский критерий: партнерское взаимодействие (методика диагностики готовности к сотрудничеству в совместной деятельности (В.В. Курунов и Н.А. Айнулина)) (Приложение 5) [29], эмпатия и уважение к мнению других (модифицированная методика диагностики эмпатии И.М. Юсупова) (Приложение 6).

Контентно-технологический компонент модели педагогического дизайна подготовки к командной работе будущего педагога дошкольного образования обеспечивает практическое достижение целевых установок подготовки студентов к командной работе через последовательную реализацию этапов подготовки (мотивационно-ценностного, операционально-деятельностного, интегративно-проектного), обогащение содержания дисциплины и модулей, разработку педагогических технологий, адекватных задачам каждого этапа. Для разработки технологий на каждом этапе мы обратились к исследованиям, раскрывающим их сущность.

Первый этап – мотивационно-ценностный: ориентирован на формирование ценностного отношения к командной работе и мотивации к сотрудничеству в процессе освоения дисциплины «Введение в проектную деятельность». На данном этапе были использованы следующие педагогические технологии: фасилитации группового взаимодействия «Портрет идеальной команды», командных ролевых симуляций «Проект вслепую», кейс-стади «Карта проектного взаимодействия: ценности, роли, партнёрство».

Технология фасилитации группового взаимодействия. В исследованиях технология фасилитации связана с повышением эффективности работы больших групп. С. Rogers автор теории фасилитации рассматривает эту технологию, как возможность создания условий для значимого обучения, связанного с личными смыслами и опытом обучающегося. По мнению автора, роль педагога заключается в организации образовательного пространства. Фасилитация осуществляется через особые установки педагога в отношении с обучающимися – три «core conditions»: честность (realness), принятие, доверие и безоценочная поддержка обучающихся (prizing, acceptance, trust), эмпатическое понимание их внутреннего мира (empathic understanding) [157; 159]. При наличии этих условий учащиеся берут ответственность за собственное обучение, активнее включаются, проявляют инициативу, растёт креативность, снижаются дисциплинарные проблемы и формируется

позитивная Я-концепция. С. Rogers раскрывает фасилитирующее обучение, как технологию, направленную на личностно-ориентированное взаимодействие, создания атмосферы доверия, которое позволяет сделать обучение значимым [158]. J. Klein, как и С. Rogers, в своих исследованиях о фасилитации затрагивает важность роли ведущего как организатора пространства. J. Klein рассматривает целостную картину групповой работы, в которой роль ведущего является одной из значимых. Функция ведущего заключается в последовательности решения задач: прояснения проблемы, сбора данных, предложения вариантов, оценивании, принятии решения и создания условий для выполнения, при этом сохраняется баланс: ведущий не подменяет участников, а является наблюдателем и поддержкой [118; 119; 120]. В отличие от идей J. Klein и С. Rogers, К. Lewin в исследованиях о фасилитации делает акцент на групповой динамике и управлении изменениями, тем самым рассматривая эту технологию как организационную. В его исследованиях подчеркивается значение группового обсуждения и решения как инструмента социального изменения, что в последствии стало ядром фасилитации групповых процессов [127]. Продолжая реализовывать идеи данной технологии, более поздние авторы переносят акцент с исследования групповой динамики на практическую организацию совместной работы людей. Так Marvin R. Weisbord рассматривает фасилитацию, как технологию, направленную на условия взаимодействия людей, тем самым ставя перед фасилитатором цель – организовать пространство, правила и процесс встречи, чтобы участники сами брали ответственности и могли действовать. Автор указывает на необходимость согласования единого видения ситуации, где все участники процесса видят общий контекст и взаимосвязи, таким образом создается пространство, где каждый участник может контролировать сам процесс. Конфликты и расхождения трактуются как важная информация, которую нужно сделать явной; при этом акцент ставится на поиске общего будущего и ценностей, а не на полном разрешении всех противоречий [181; 182]. В работах R. Lippitt использует технологию

фасилитации как инструмент фокусирования на желаемом будущем (preferred future). По мнению ученого, такое использование позволяет командам создавать более инновационные решения, которые направлены именно на действие, а не на концентрации проблем [173]. Разработанная авторская модель planned change предполагает последовательность шагов (диагностика, постановка целей, разработка стратегий, реализация, поддержка изменений), где фасилитатор сопровождает группу и помогает ей сохранять ответственность за собственные решения. Данная модель предполагает поэтапное сопровождение группы от осознания проблему к устойчивым изменениям. На начальных шагах осуществляется диагностика ситуации, оценка мотивации и ресурсов системы, а также прояснение роли фасилитатора как агента процесса, но не источника готовых решений. Далее группа при поддержке фасилитатора формулирует цели изменений и образ желаемого будущего, разрабатывает стратегии и план действий, распределяя ответственность и ресурсы между участниками. На этапах реализации и закрепления изменений фасилитатор организует обратную связь, помогает корректировать действия и постепенно сворачивает «помогающие отношения», чтобы новая практика стала внутренним ресурсом группы, а не зависела от внешнего эксперта [129]. Проведя обзор исследований, посвященных технологии фасилитации, можно отметить, что ключевой идеей является создание условий для ответственности каждого члена команды и создания общего ценностного пространства. В этом контексте мы разработали технологию фасилитации группового взаимодействия «Портрет идеальной команды», связанную с аксиологическим подходом и позволяющая через коллективное конструирование смыслов осмыслить и присвоить ценности эффективного командного взаимодействия.

Технология командных ролевых симуляций. В продолжении освоения дисциплины «Введение в проектную деятельность» мы использовали технологию ролевых симуляций «Проект в слепую». Технологию ролевых симуляций в исследованиях рассматривают, как экспериментальную, где

обучающийся берет на себя роли и действие в приближенных к реальности ситуациях, что делает его активным участником образовательного процесса [172]. В исследовании М. L. Crowи и L. P. Nelson академическая ролевая ситуация создается специально, чтобы студенты проживали профессиональные роли (учитель-коуч, ученик, коллега и др.) в безопасной среде, пробуя разные модели поведения и решения проблем. По мнению авторов используя эту технологию стимулирую переживание ситуации и принятия роли, анализ проблемы и выработка плана действий, осознание собственных ценностных оснований и столкновения с альтернативными позициями [91]. F. R. Shaftel выделяет девять шагов ролевого разыгрывания ситуаций [166].

1. Ввести группу в проблемную ситуацию, вызвать интерес и первичное обсуждение (warm up the group).

2. Выбрать участников (ролевая кастинг персонажей, распределение ролей между желающими/назначенными) (select participants).

3. Уточнить контекст, условия, пространство, границы ситуации, что именно сейчас будет проигрываться (set the stage).

4. Задать специальные задачи наблюдателям (кого и что отслеживают, на что обращают внимание), чтобы сделать их активными участниками (prepare the observers).

5. Разыгрывание ситуации (спонтанное, по возможности незасценаренное ролевое взаимодействие в заданных рамках) (enact).

6. Обсуждение и оценка первого проигрывания: что происходило, какие чувства, последствия, ценности и альтернативы увидели участники и наблюдатели (discuss and evaluate).

7. Повторное проигрывание с учётом выводов и предложенных изменений (другая стратегия поведения, другая развязка и т.п.) (reenact).

8. Второе обсуждение и оценка уже изменённой версии ролевой сцены (discuss and evaluate).

9. Высказывание личных выводов и обобщение: что это даёт для реальной жизни, какие социальные и ценностные уроки можно извлечь (share experiences and generalize).

М. L. Crowi и L. P. Nelson адаптировали данную модель для системы образования: выбранные ситуации специально сконструированы как личностно значимые и потенциально стрессовые для будущих педагогов [91]. Под «ролевым стимулированием» можно понимать такую организацию учебной ситуации, при которой через принятие и проживание роли целенаправленно стимулируются ценности, установки, способы мышления и поведения, значимые для профессионала. Командные ролевые симуляции, где студенты в условиях реальной профессиональной задачи без заранее заданных ролей начинают занимать определённые позиции в команде и затем рефлексировать их значимость, полностью вписываются в логику ролевого стимулирования: роль здесь выступает средством мягкого «подталкивания» к осознанию собственных функций, ценностей и границ в совместной деятельности, не будучи прямо навязана извне.

Технология кейс-стади. R. K. Yin определяет кейс-стади, как стратегию изучения современного феномена в реальном контексте, когда границы между ними размыты. В его исследовании описываются элементы дизайна кейс-стади: формулировка исследовательских вопросов, построение теоретических пропозиций, определение единицы анализа (case), выбор типа дизайна (одиночный/множественный, холистический/встроенный). Автор подчеркивает, что эта технология представляет собой полный дизайн: от вопросов до вывода. Важным акцентом является предварительное планирование, которые задаёт границы кейса [187]. Переходя от дизайн-ориентированной логике кейс-стади, предложенная R. K. Yin, мы обратимся к идеям R. E. Stake, у которого в центре кейс-технологии стоит уникальность случая, его контекст и возможность рассмотрения с разных точек зрения [171]. В своих исследованиях R. E. Stake определяет кейс как целостную ограниченную систему (bounded system), в которой важными составляющими

являются контекст, взаимосвязи элементов и процессы внутри. Он выделил три типа кейсов:

– *intrinsic case study*: исследование, в котором сам кейс интересен «сам по себе», главная задача в этом кейсе – понять именно этот случай;

– *instrumental case study*: кейс изучается для понимания чего-то большего: явления, проблемы, теоретического вопроса, а сам кейс – инструмент для этого анализа;

– *collective case study*: несколько кейсов, изучаемых совместно для более широкого понимания явления [170]. Исследования R. E Stake и R. K. Yin позволяют рассматривать кейс-стади в общем контекст в то время, как S. B. Merriam рассматривает данную технологию для применения в образовании. Автор определяет характеристики качественного кейс-стади: определённый объект (чётко ограниченная единица: класс, программа, курс, студент, организация); эмпирическая насыщенность (стремление получить богатый, детализированный материал о феномене в реальном контексте); эвристичность (кейс-стади помогает увидеть новое, сделать явным скрытое, уточнить или сгенерировать понимание феномена) и ориентация на процесс (внимание к тому, как что-то развивается во времени, а не только к результату) [137]. В логике R. K. Yin, R. E. Stake и S. B. Merriam технология кейс-стади «Карта проектного взаимодействия: ценности, роли, партнёрство» может быть рассмотрена как качественное, контекстно-ориентированное исследовательско-учебное задание, в котором конкретные проектные ситуации в сфере дошкольного образования выступают «кейсами», позволяющими студентам в условиях учебного курса осмыслять ценности, роли и формы партнёрского взаимодействия в реальном (или максимально приближенном к реальному) профессиональном контексте. Опора на проектные истории и вопросы, адресованные аксиологическому, личностно-командному и деятельностно-партнёрскому аспектам, позволяет реализовать ключевые характеристики кейс-стади в понимании S. B. Merriam – чётко заданный объект анализа, эмпирическую насыщенность,

эвристичность и ориентацию на процесс развития командной компетентности, – а также задаёт рамку для дальнейшего развёрнутого описания авторской технологии в структуре дисциплины.

Второй этап – операционально-деятельностный: направлен на освоение практических навыков командного взаимодействия и выполнения различных ролей в команде в процессе освоения модуля «Историко-методологические основы дошкольного образования». На данном этапе были использованы следующие педагогические технологии: Педагогическая мастерская «Начало начал: педагогика первобытного времени»; Peer Learning (взаимообучение) «Коллективная база знаний»; Исследовательское обучение «Диагностируем и развиваем: планирование работы с детьми дошкольного возраста»; Арт-технология «Дары Фребеля», Gamification-командообразование «Педагогическая Jenga», экзаменационный квиз.

Технология педагогическая мастерская в системе высшего образования, по определению И.А.Мухиной, это форма обучения, способствующая развитию каждого студента в процессе коллективного и самостоятельного открытия нового знания [38]. И.Б. Жарова в своем исследовании рассматривает данную технологию, как инновационную, позволяющую организовать и эмоционально прочувствовать процесс совместного творчества (сотворчества), создать на занятиях творческую атмосферу и психологический комфорт, способствовать профессиональному и личностному росту преподавателя и студента [15]. М.И. Демидович выделяет основные принципы данной технологии: ценностно-смысловое равенство всех субъектов образовательного процесса, умение работать в команде, отсутствие оценок по отношению к тем, кто участвует в образовательном процессе, выступление в роли лидера любого из них; самостоятельность и полная свобода творческой деятельности; плюрализм мнений и подходов; недопустимость критики [14]. Разработанная нами технология педагогическая мастерская «Начало начал: педагогика первобытного времени» представляет собой инновационную форму обучения в системе высшего образования,

полностью соответствующую определению И.А. Мухиной как коллективного и самостоятельного открытия нового знания. Эта технология, аналогично подходу И.Б. Жаровой, организует совместное творчество через ролевую игру, моделирующую первобытное общество, где студенты распределяются по командам (охотники, собиратели, ремесленники, шаманы) и выполняют испытания: демонстрацию подражательного обучения, создание устных сказаний на основе древних легенд и разработку ритуалов инициации.

Технология peer learning. D. Boud, R. Cohen и J. Sampson в своих исследования под этой технологией понимают взаимовыгодное, взаимообусловленное обучение, в котором студенты одновременно учатся сами и вносят вклад в обучение других. Суть технологии в том, что каждый обучающийся несет роль педагога и роль ученика, переходя к взаимозависимому обучению. Авторы определяют этапы проектирования peer learning: выбор целей, форм групповой работы, распределение ролей, рефлексия и ответственность студентов за общее и собственное обучение [84]. В исследовании К. Topping и S. Ehly данная технология рассматривается с другой стороны: как сознательная помощь одних учащихся другим, в процессе которой оба участника учатся эффективней [177]. Ученые представляют peer learning, как систему, которая включает в себя равное обучение (peer tutoring), равное моделирование (peer modeling), равное обучение (peer education), равное консультирование (peer counseling), равный мониторинг (peer monitoring) и равная оценка (peer assessment). Равное обучение (peer tutoring) определяется как направленное взаимодействие, где роли обучающий и обучаемый четко созданы, а фокус направлен на содержания обучения и регулярной помощи. Это позволяет создать выгоду для обеих сторон, которая опирается на обратную связь между ровесниками. Равное консультирование (peer counseling) и равный мониторинг (peer monitoring) основывается на эмоциональную поддержку. Равное консультирование (peer counseling) описывается как поддержка со стороны ровесников в решении личных и учебных трудностей, а равный мониторинг (peer monitoring) – как

систематическое наблюдение и сопровождение прогресса, поведения или участия других учащихся. Равная оценка (peer assessment) трактуется как организация, при которой учащиеся оценивают уровень или качество работы ровесников и учатся, обсуждая свои суждения и давая развёрнутую обратную связь [175; 176]. Peer learning в понимании D. Boud и коллег и модель peer-assisted learning К. Topping задают общую рамку взаимного обучения, в которой студенты попеременно выступают в роли обучающего и обучаемого, совместно конструируя содержание и беря ответственность за общий результат группы. Разработанная нами технология peer learning «Коллективная база знаний» опирается на эти принципы, но адаптирует их к задачам историко-педагогического курса и подготовки будущих педагогов дошкольного образования, организуя длительное мини-групповое взаимодействие, в котором каждый студент вносит индивидуальный вклад в общий продукт команды и осваивает практики партнерского взаимобучения.

Технология исследовательского обучения. Педагогические идеи J. Dewey отражают главные принципы технологии исследовательского обучения, согласно которой образование начинается с любознательности обучающегося [97]. V. S. Lee, D. B. Greene и др. определили исследовательское обучение как «совокупность методов работы в классе, которые способствуют обучению учащихся посредством направляемого и, все чаще, самостоятельного изучения сложных вопросов и проблем, на которые часто нет однозначного ответа» [124]. В свою очередь J. Schwab опирается на понятие исследовательского обучения, как способа организации научного знания в школе через логику самой дисциплины, а не через набор разрозненных фактов. Его основные идеи этой технологии заключались в неразрывной связи образовательного процесса к реальной научной деятельности. При этом в центре обучения находится «структура дисциплины», которая включает в себя способы постановки вопросов, методы исследования, критерии обоснования. Педагог, согласно этой технологии, выступает в роли организатора исследовательских ситуаций, в которых обучающиеся формулируют проблемы, выдвигают гипотезы,

собирают и анализируют данные, обсуждают и обосновывают выводы. J. Schwab отмечает, что исследовательское обучение эффективно, если оно имеет структуру и продуманную последовательность шагов [164]. В рамках нашего исследования разработанная технология исследовательского обучения «Диагностируем и развиваем: планирование работы с детьми дошкольного возраста» опирается на обозначенные принципы и переосмысляет их в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного образования. Она воплощает идеи J. Dewey и J. Schwab в конкретных командных практиках: студенты оказываются включены в полный цикл исследовательской работы — от постановки проблемы и выбора диагностической методики до проектирования педагогической деятельности и рефлексии собственной роли в команде. Такой формат позволяет одновременно осваивать логику диагностической деятельности как «структуры дисциплины» и развивать деятельностно-партнёрские компетенции, связанные с ответственностью за общий результат, распределением ролей и аргументацией профессиональных решений.

Арт-технология. Исследования E. Eisner, связанные с арт-образованием, указывают на значимость наполнения его содержанием, что способствует формированию художественного мышления [102]. В совместных работах T. Barone и E. Eisner, формулируется исследование через искусство как подход, «расширяющий человеческое понимание» посредством эстетических форм. По мнению ученых, художественные формы выражения – поэзия, нарратив, визуальный образ, кино – позволяют захватывать такие аспекты человеческого опыта, как тонкие эмоциональные оттенки, телесные ощущения, противоречивые и неустойчивые смыслы, которые плохо поддаются линейному, аргументативному изложению. Поэтому арт-технология понимается как самостоятельный способ производства знания: исследователь создаёт художественный артефакт (текст, визуальный или перформативный продукт), в котором само исследовательское понимание мира конституируется через эстетическую форму, а не только описывается

постфактум [74]. Разработанная арт-технология «Дары Фребеля» соотносится с указанными теоретическими основаниями, переводя их в формат коллективной творческой работы с классическим педагогическим текстом. В задании эстетический компонент (визуализация «даров», создание плакатов, моделирование игровых ситуаций) становится не внешним оформлением, а способом осмысления идей Ф. Фребеля: студенты через художественное конструирование и образные решения углубляют понимание текста, совместно создают новые смыслы и формы применения «даров» в современном дошкольном образовании. Такой формат позволяет одновременно развивать художественно-педагогическое мышление и деятельностно-партнёрские компетенции, когда индивидуальные творческие вклады интегрируются в общий командный продукт.

Технология Gamification-командообразование. Термин «*gamification-командообразование*» в исследованиях не встречается, но использование геймификации в командной работе представлено в различных исследованиях. Ряд ученых рассматривают геймификацию с включением командных механик, таких как совместные квесты, командные баллы, кооперативные задания [114; 183; 188]. Согласно таким исследованиям геймификация корпоративного обучения влияет на сплоченность, доверие и распределение ролей в группе. Существует другое направление использования технологии командообразования в игровом контексте: исследователи рассматривают игровые форматы как средство развития командной ответственности, командных ролей и коллективной рефлексии [141; 153]. В рамках этих исследований игровое командообразование понимается не как внешний «развлекательный» элемент, а как особая организация совместной учебной деятельности, где структурированные игровые механики создают условия для формирования зрелой командной субъектности. В моделях *team-based learning*, описанных L. Michaelsen и L. Fink, командная ответственность конструируется через постоянную работу устойчивых команд над значимыми заданиями, наличие общих оценок за результат и встроенную рефлексия, в

ходе которой участники осмысливают свои роли и вклад других [141]. В работах J. Plass и коллег game-based learning рассматривается как среда, которая, за счёт сценариев с распределёнными ролями, общей игровой цели, необходимости координировать действия и обсуждать стратегии, стимулирует развитие навыков коммуникации, совместного принятия решений и коллективного анализа ошибок; именно игровая структура побуждает студентов пробовать разные командные роли, экспериментировать с формами взаимодействия и регулярно возвращаться к рефлексии командного опыта [153]. Разработанная технология gamification-командообразования «Педагогическая Jenga» вписывается в обозначенные теоретические подходы, объединяя игровые механики с целенаправленным формированием командной субъектности. В ней геймификация не сводится к внешнему соревнованию, а превращает процесс повторения и систематизации историко-педагогического материала в командную миссию, где индивидуальная подготовка каждого участника становится ресурсом общей стратегии и успеха. Игровая структура, основанная на совместно разработанных заданиях и ролевом распределении в команде, создаёт условия для того, чтобы студенты на практике проживали опыт командной ответственности, выбора и исполнения ролей, коллективной рефлексии и осознания взаимосвязи между личным вкладом и результатом группы.

Экзаменационный квиз. Технология квиз в образовании опирается на совокупность исследований о оценивании в игровых квизах. Работы исследователей M. Lubricka и B. Wellingtonb рассматривают квизы как инструмент формирующего обучения, которое работает в зависимости от режима оценивания. Best Performance Grade (несколько попыток с зачётом лучшего результата) стимулирует «доучивание» через повторные попытки, тогда как Target Performance Grade (ориентация на достижение порога 70% с поощрением за быстрое достижение цели) побуждает студентов серьезнее готовиться до первой попытки [130]. Отдельное направление составляют игровые квиз-платформы, где квиз совмещается с элементами геймификации:

соревновательными и кооперативными режимами, баллами, рейтингами, визуальными эффектами. Экспериментальные исследования показывают, что такие формы повышают вовлечённость и мотивацию, стимулируют активное участие и способствуют более глубокому усвоению материала за счёт частой обратной связи и эмоционально насыщенного формата взаимодействия [146; 152]. В рамках нашего исследования разработанная технология экзаменационного квиза по модулю «Историко-методологические основы дошкольного образования» опирается на указанные подходы к онлайн-квизам и игровым формам оценивания, но переносит их в формат комплексной итоговой аттестации, сочетающей командные и индивидуальные раунды. Двухэтапная командная часть («исторический» и «методологико-личностный» туры) позволяет задействовать эффекты геймифицированного квиза для проверки систематизированных знаний и одновременно развивает аксиологический, лично-командный и деятельностно-партнёрский компоненты, тогда как третий, индивидуальный, этап фиксирует личную глубину понимания выбранной педагогической идеи и готовность к её профессиональной реализации.

Третий этап – интегративно-проектный: предполагал интеграцию полученного опыта командной работы и развитие способности к её анализу и совершенствованию в процессе освоения модуля проектной деятельности. На данном этапе были использованы следующие педагогические технологии: Командный коучинг «Синергия ролей и смыслов» и технология проектно-командного обучения.

Технология командного коучинга. Исследования Р. Hawkins определяют командный коучинг как работа не только с внутренней динамикой команды, но и с её отношениями со стейкхолдерами и контекстом организации [109]. Ученый предлагает модель пяти дисциплин системного коучинга (Five Disciplines), которая включает в себя следующие составляющие:

– commissioning – прояснение запроса и того, ради чего команда вообще существует, каких результатов ждут стейкхолдеры;

– clarifying – совместное уточнение цели, задач, ключевых результатов и критериев успеха;

– co-creating – работа над качеством совместной деятельности и отношений внутри команды (доверие, коммуникация, процессы принятия решений);

– connecting – управление отношениями и обменом ценностью с внешними стейкхолдерами;

– core Learning – встроенная коллективная рефлексия, способность учиться на опыте и адаптироваться.

Эта модель задаёт структуру работы коуча: он помогает команде не только «лучше общаться», но и осмысливать свой смысл, продукт и связи [110]. В исследовании D. Clutterbuck рассматривает командный коучинг не со стороны стейкхолдеров, как Р. Hawkins, а как коллективную способность команды думать, учиться и действовать. Главным является создание пространства, где команда сама повышает свою коллективную способность думать, учиться и действовать в сложной системе. Командный коучинг должен одновременно работать с задачами и результатами, с обучением команды и с её внутренней динамикой, опираясь на научные модели эффективных команд и развивающий диалог, в котором команда сама формулирует вопросы к себе и решения [89]. Исследования, раскрывающие тему командного коучинга, описывают эмпирически обоснованные модели командного коучинга, в которых целенаправленные коучинговые интервенции помогают командам повышать совместную эффективность, развивать доверие, улучшать взаимодействие и учиться в процессе реальной совместной деятельности [149; 186]. Разработанная технология командного коучинга «Синергия ролей и смыслов» в контексте подготовки будущих педагогов дошкольного образования конкретизирует описанные в исследованиях подходы, переводя их в формат последовательных коуч-сессий, направленных на осознание студентами собственной роли в команде, переосмысление командных ролей и совместное достижение

командного результата. Через упражнения, фокусирующиеся на личных сильных сторонах и совместном решении игровых и проектных задач, технология создает для студенческих команд пространство, в котором они могут тренировать коллективное мышление, развивать доверие и партнёрское взаимодействие и учиться осмысленно использовать разнообразие ролей и «суперсил» участников для достижения общих целей.

Технология проектно-командного обучения. Данная технология рассматривается во многих исследованиях, как проектно-ориентированное обучение [80; 83; 96;]. D. Kokotsaki, V. Menzies, A. Wiggins отмечают, что проект выступает центральным звеном в образовании, которое связано с значимыми целями обучения – вопроса, который задает смысл действиям. Участники данной технологии автономны, что позволяет усиливать мотивацию, но при этом совместная работа является ключевым элементом, позволяющее поддерживать освоение межличностных компетенций [122]. Исследование R.Nababan, P. G. Siahaan и др. посвящено разработке интегративной модели обучения на основе технологии проектно-командного обучения. Целью модели является укрепление «human literacy» студентов (критическое мышление, принятие решений, креативность, решение проблем, эмоциональный интеллект, командная работа и др.) через проектную деятельность в командах. Модель обеспечивает более глубокий подход к учению и более высокие показатели сотрудничества, критического мышления и ответственности по сравнению с традиционными лекциями [145]. По мнению L. Darling-Hammond, проектно-командное обучение вписано в более широкий образ образовательной организации, которая работает, где обучающиеся заняты глубокой, смысловой работой над реальными задачами в сотрудничестве с другими. Автор подчёркивает, что вместо фрагментарных упражнений обучающимся нужны длительные, исследовательские и проектные задания, требующие интеграции знаний из разных областей и совместного решения проблем. Такая организация образования предполагает, что учащиеся работают в командах, обсуждают идеи, создают общие

продукты и учатся через совместную деятельность, а оценивание строится вокруг аутентичных заданий и performance assessment – демонстрации того, что команда действительно умеет делать с усвоенным содержанием [92]. В контексте данных теоретических подходов технология проектно-командного обучения, реализованная в нашем исследовании, выступает как практическая модель проектно-ориентированного образования, перенесённая в пространство взаимодействия университета и дошкольных организаций-партнёров. Она опирается на работу студентов в устойчивых командах над социально значимыми проектами для конкретных детских садов г. Ростова-на-Дону, сочетая принципы автономии, служения сообществу и совместного решения реальных задач, что позволяет целенаправленно развивать у будущих педагогов критическое мышление, креативность, ответственность и навыки сотрудничества, о значимости которых говорится в современных исследованиях проектного и проектно-командного обучения.

Таким образом, разработанная нами модель педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования понимается как целостная, методологически обоснованная система диагностики, разработки и поэтапной реализации содержания и технологий, обеспечивающих формирование у студентов профессионально-значимой компетенции, необходимой для эффективного партнерства с детьми, родителями и коллегами в образовательной среде дошкольной организации.

Выводы по первой главе

В первой главе диссертационного исследования уточнена специфика педагогического дизайна подготовки будущих педагогов дошкольного образования. Рассмотрено понятие «дизайн» и его перенос в образовательный контекст. Педагогический дизайн интерпретируется как систематическое проектирование обучения, а в контексте подготовки будущих педагогов – как целостная, методологически и нормативно обоснованная система моделирования и поэтапной реализации содержания и технологий, обеспечивающих развитие профессиональных компетенций. Показано, что теоретическое основание педагогического дизайна составляют бихевиоризм, когнитивизм и конструктивизм, каждая из этих теорий задаёт собственные акценты в проектировании подготовки будущих педагогов: от алгоритмизации действий и поэтапной отработки профессиональных умений (бихевиоризм) до структурирования образовательных целей по таксономии В. S. Bloom, построения логики занятия по девяти событиям обучения R. M. Gagne и организации активной, социально насыщенной образовательной среды на основе идей конструктивизма и со-конструктивизма.

Проведённый анализ моделей педагогического дизайна (ADDIE, ASSURE, Kemp, Dick и Carey, First Principles of Instruction M. D. Merrill, SAM, Agile, PIE) позволил сформировать целостное представление о возможностях и ограничениях различных подходов к проектированию подготовки будущих педагогов и выявить две основные группы моделей: линейные и циклические. Показано, что линейные модели обеспечивают структурированность и логическую последовательность этапов проектирования образовательных программ, тогда как циклические модели характеризуются гибкостью, возможностью начинать проектирование с разных компонентов и возвращаться к предыдущим этапам, что позволяет уточнять цели и содержание с учётом динамики образовательной практики, индивидуальных особенностей студентов и результатов обучения.

Анализ нормативно-правовой базы (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по направлениям 44.03.01 и 44.03.05, профессиональный стандарт педагога, образовательный стандарт ЮФУ) и теоретических исследований по проблеме содержания образования позволил установить, что современная подготовка будущих педагогов ориентирована на формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, среди которых ключевое место занимает способность к социальному взаимодействию и реализации собственной роли в команде. Нормативное закрепление командного взаимодействия как значимого результата высшего педагогического образования обуславливает необходимость его целенаправленного формирования, а содержание образования рассматривается как системно организованный опыт обучающегося (знания, способы деятельности, ценностные ориентации и личностные качества), что создаёт условия для включения командной работы в образовательный процесс как сквозного компонента профессиональной подготовки будущих педагогов дошкольного профиля.

Изучение научных подходов к пониманию команды и командной работы показало, что команда трактуется как небольшая группа людей, объединённых общей целью, взаимной ответственностью, распределением ролей и взаимодополняемостью компетенций, а командная работа – как сложный социально-психологический и деятельностный феномен, эффективность которого определяется качеством взаимодействия, уровнем доверия, ответственности, коммуникации и рефлексии. Анализ моделей формирования команды и командных ролей позволил обосновать необходимость целенаправленного развития у студентов понимания собственной роли в команде и способности к гибкому взаимодействию в разнообразных профессиональных ситуациях. На основе системного, личностно-развивающего, аксиологического и деятельностного подходов установлено, что подготовка будущих педагогов дошкольного образования к

командной работе должна обеспечивать развитие студента как субъекта командного взаимодействия, формирование ценностей сотрудничества, взаимного уважения, доверия и ответственности за общий результат, а также организацию командной работы как формы совместной деятельности по решению практико-ориентированных задач, распределению ролей и коллективной рефлексии.

Уточнено ключевое понятие исследования: понятие «педагогический дизайн подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования» рассматривается как целостная, методологически и нормативно обоснованная система моделирования и поэтапной реализации содержания и технологий, обеспечивающих формирование у студентов профессионально-значимой компетенции, необходимой для эффективного взаимодействия с детьми, родителями и коллегами в сфере дошкольного образования.

В результате исследования обоснованы сущностные характеристики готовности к командной работе будущих педагогов дошкольного образования, представленные в единстве личностно-командной, аксиологической и деятельностно-партнёрской характеристик. Личностно-командная характеристика отражает особенности будущего педагога как субъекта командного взаимодействия, обладающего определённым типом личности и склонностью к выполнению конкретных командных ролей. Аксиологическая характеристика демонстрирует уровень сформированности ценностного отношения к командному взаимодействию как значимому условию достижения образовательных и профессиональных целей. Деятельностно-партнёрская характеристика отражает способность эффективно реализовывать командное взаимодействие в учебной, проектной и профессионально-ориентированной деятельности на основе партнёрства и сотрудничества.

Модель педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования научно обоснована как целостная система, включающая научно-методологический, диагностический

и контентно-технологический компоненты. Научно-методологический компонент модели (системный, личностно-развивающий, аксиологический, деятельностный подходы) позволил рассмотреть педагогический дизайн подготовки студентов к командной работе как целостную систему, включающую: определение типов личности студентов и их командные роли, понимание ими ценности командной работы и готовности к взаимодействию; определение ценностного содержания и эффективных технологий поэтапной подготовки студентов к командной работе. Диагностический компонент модели включает критерии, показатели и методы диагностики готовности к командной работе. Контентно-технологический компонент модели предполагает определение этапов подготовки, разработку содержания дисциплины и модулей, а также педагогических технологий.

Таким образом, в первой главе обоснована актуальность и теоретическая значимость проблемы подготовки будущих педагогов дошкольного образования к командной работе, уточнена специфика педагогического дизайна как основания для проектирования этого процесса, выявлены его нормативные и научные основания и раскрыта сущность командной работы как профессионально значимого феномена. Полученные выводы послужили теоретико-методологической основой для разработки диагностического инструментария и проектирования содержания и технологий подготовки будущих педагогов дошкольного образования к командной работе, что представлено во второй главе диссертационного исследования.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА ПОДГОТОВКИ К КОМАНДНОЙ РАБОТЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Диагностический компонент модели педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы нами была поставлена **цель:** на основе диагностического компонента педагогического дизайна выявить готовность к командной работе будущих педагогов дошкольного образования.

Задачи:

1. Определить критерии, показатели, уровни готовности к командной работе будущих педагогов, а также соответствующие методы диагностики.
2. Разработать диагностический компонент для изучения уровня готовности студентов к командной работе.
3. Определить количественные и качественные результаты готовности к командной работе будущих педагогов дошкольного образования.

Опытно-экспериментальное исследование проводилось на базе: ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростова-на-Дону, Филиала ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» в г. Новошахтинске Ростовской области, Частного образовательного учреждения высшего образования «Ростовский институт защиты предпринимателя». В исследовании приняли участие 111 студентов, обучающихся по направлениям 44.03.01 Педагогическое образование (профиль «Дошкольное образование»), 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (профили «Дошкольное образование и иностранный язык (английский)»).

Для решения первой задачи констатирующего эксперимента нами были определены критерии, показатели и уровни готовности студентов к командной

работе. На основании аксиологического, личностно-развивающего и деятельностного подходов, нами разработаны следующие критерии и показатели, а также соответствующие методы диагностики, представленные в *Таблице 3.*

Таблица 3. Критерии, показатели, уровни и методы диагностики развития командной работы будущих педагогов дошкольного образования

Критерий	Показатель	Характеристики показателей/уровней	Методы диагностики
Личностно-командный	Тип личности	Архитектор (Architect) – INTJ Логик (Logician) – INTP Командир (Commander) – ENTJ Полемист (Debater) – ENTP Заступник (Advocate) – INFJ Посредник (Mediator) – INFP Протагонист (Protagonist) – ENFJ Активист (Campaigner) – ENFP Логист (Logistician) – ISTJ Защитник (Defender) – ISFJ Менеджер (Executive) – ESTJ Консул (Consul) – ESFJ Virtuoz (Virtuoso) – ISTP Авантюрист (Adventurer) – ISFP Предприниматель (Entrepreneur) – ESTP Артист (Entertainer) – ESFP	Тестирование NERIS Type Explorer
	Командная роль	<p>Исполнитель (Implementer) Сильные стороны: очень практичны в своем подходе к работе. Они превращают идеи в рабочие решения и процессы. Эффективны при выполнении повторяющихся задач или действий, которые следуют определенному процессу. Они делают то, что нужно сделать. Слабые стороны: могут испытывать затруднения при адаптации к новым методам работы или изменениям, особенно если они происходят быстро или неожиданно. Их склонность опираться на проверенные и привычные подходы нередко проявляется в большей устойчивости к нововведениям и может даже создавать препятствия для их внедрения, если цели и смысл изменений остаются для них недостаточно ясными.</p> <p>Председатель (Координатор, Co-ordinator) Сильные стороны: обладает способностью видеть общую картину, формулировать и уточнять цели команды. Отличается зрелым взглядом на процессы и умением выявлять и развивать таланты участников.</p>	Тестирование командных ролей Р.М Белбина

		<p>Слабые стороны: склонен делегировать значительную часть своих обязанностей другим членам команды, что может восприниматься как чрезмерное распределение полномочий или манипулятивное поведение. Часто полагается на совместную работу команды при выполнении своих функций.</p>	
		<p>Формирователь (Приводящий в действие, Shaper) Сильные стороны: решителен, откровенен и уверен в себе. Стремится направлять команду к достижению целей, сосредотачиваясь на задачах и результатах. Уверенно справляется с давлением и готов принимать сложные решения. Слабые стороны: иногда может проявлять недостаток эмпатии, что способно вызывать напряжение в команде.</p>	
		<p>Мыслитель (Plant) Сильные стороны: характеризуются высоким творческим потенциалом и способностью генерировать нестандартные идеи, находить оригинальные решения сложных задач. Слабые стороны: иногда чрезмерно увлекаются собственными концепциями, что может приводить к игнорированию текущих рутинных задач. Также возможны трудности в ясной коммуникации своих идей членам команды.</p>	
		<p>Разведчик (Исследователь ресурсов, Resource Investigator) Сильные стороны: отличаются коммуникабельностью, энергичностью и умением находить новые возможности. Способны обогащать команду новыми идеями и развивать внешние связи. Слабые стороны: склонны к чрезмерному оптимизму и потере интереса после начального этапа работы. Иногда могут не завершать отдельные задачи из-за переключения на новые возможности.</p>	
		<p>Оценщик (Monitor-Evaluator) Сильные стороны: отличаются рациональным и логическим подходом, обладают стратегическим мышлением. Умеют тщательно анализировать различные варианты и принимать решения на основе объективных данных, выявляя потенциальные риски и проблемы. Слабые стороны: иногда воспринимаются как пессимистичные или недостаточно мотивирующие команду. Принятие решений может занимать</p>	

		<p>больше времени из-за стремления тщательно проанализировать все возможные варианты.</p> <p>Коллективист (Team Worker) Сильные стороны: обладают способностью к сотрудничеству, демонстрируют дипломатичность и внимание к нуждам других участников команды. Способствуют поддержанию гармонии и эффективного совместного взаимодействия. Слабые стороны: склонны избегать конфронтации и могут проявлять нерешительность при принятии сложных или спорных решений, которые могут вызвать конфликт.</p> <p>Доводчик (Completer-Finisher) Сильные стороны: характеризуются высокой добросовестностью, внимательностью к деталям и стремлением к достижению высокого качества результатов. Ориентированы на предотвращение ошибок и завершение задач на максимально профессиональном уровне. Слабые стороны: чрезмерная ориентация на совершенство может вызывать внутреннее беспокойство и тревожность. Склонны неохотно делегировать задачи, считая, что никто не сможет выполнить работу так же качественно, как они.</p>	
Аксиологический	Ценность командной работы	<p>Базовый уровень: Студент понимает работу в команде как необходимость Студенты не понимают ценность разных ролей и обязанностей в команде</p>	Анкетирование Шкалирование
		<p>Средний уровень: Студент понимает ценность работы в команде как коллективные усилия, которые позволяют получить лучший результат, чем индивидуальная работа Студенты считают, что распределение обязанностей в команде должно зависеть от задания, поставленного перед командой</p>	
		<p>Высокий уровень: Студент понимает ценность работы в команде как основную стратегию достижения поставленной цели Студенты понимают ценность разных ролей в команде</p>	
	<p>Базовый уровень: Студент не понимает ценность своей роль в команде</p>		

	Ценность собственной роли в команде	Студент не понимает, какое влияние его роль оказывает на общую работу, не может аргументированно оценить свой вклад.	
		Средний уровень: Студент понимает ценность своей роли в команде, но не соотносит ее с задачами, которые он должен выполнять Студент понимает, какое влияние его роль оказывает на общую работу, но не может аргументированно оценить свой вклад.	
		Высокий уровень: Студент четко понимает ценность роли, которую он выполняет в команде и какие задачи за ним закреплены. Студент понимает, какое влияние его роль оказывает на общую работу, может аргументированно оценить свой вклад.	
	Ценностные ориентации	Ранги 13–18: малозначимые или отвергаемые способы поведения, которые человек либо почти не использует, либо считает для себя нежелательными и несоответствующими своим установкам.	Модифицированная методика М.Рокича «Ценностные ориентации»
		Ранги 7–12: важные, но второстепенные способы поведения, которые человек в целом одобряет, однако готов ими поступиться ради приоритетов из верхнего диапазона.	
		Ранги 1-6: ведущие и предпочитаемые способы поведения (черты), которыми человек реально стремится руководствоваться в повседневной жизни и достижении целей.	
Деятельностно-партнерский	Партнерское взаимодействие	Базовый уровень: Студент принимает участие в командной работе, но взаимодействует с другими скорее по необходимости, чем осознанно стремясь к партнерству	Методика диагностики готовности к сотрудничеству в совместной деятельности (В.В. Курунов и Н.А. Айнулина)
		Средний уровень: Студент осознает важность партнерства в команде, старается налаживать взаимодействие, но иногда испытывает трудности в выстраивании эффективного сотрудничества	
		Высокий уровень: Студент не только выстраивает продуктивное партнерство в команде, но и проявляет инициативу в организации совместной деятельности	
		Базовый уровень:	

	<p style="text-align: center;">Эмпатия и уважение к мнению других</p>	<p>Студент замечает эмоциональное состояние членов команды, но не поддерживает их</p>	<p>Модифицированная методика диагностики эмпатии И.М. Юсупова</p>
<p>Средний уровень: Студент учитывает чувства и потребности других, может поддержать коллегу, но испытывает трудности в понимании глубинных эмоций и реакций команды</p>			
<p>Высокий уровень: Студент умеет находить подход к каждому члену команды, поддерживать, мотивировать и предотвращать конфликты, создавая комфортную атмосферу для продуктивной работы</p>			

Решая вторую задачу констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы, нами был разработан диагностический комплект для изучения уровня готовности студентов к командной работе. Данный комплект включал в себя методы диагностики, соответствующие обозначенным критериям:

– личностно-командный критерий: тестирование *NERIS Type Explorer* и тестирование командных ролей Р.М Белбина [132; 79];

– аксиологический критерий: метод анкетирования и шкалирования, модифицированная методика М.Рокича [62];

– деятельностно-партнерский: методика диагностики готовности к сотрудничеству в совместной деятельности (В.В. Куруновым и Н.А. Айнулиной) [29], модифицированная методика диагностики эмпатии И.М. Юсупова.

Раскроем методы диагностики и результаты исследования по обозначенным нами критериям.

Личностно-командный критерий был изучен с использованием теста *NERIS Type Explorer* и теста Р.М Белбина на командные роли. Для определения типа личности мы использовали тест *NERIS Type Explorer*, которая включает в себя 4 шкал-характеристик типа личности: интроверт (*introverted*) или экстраверт (*extraverted*); интуитивный (*intuitive*) или сенсорный (*observant*); логично-аналитический (*thinking*) или чувствующий (*feeling*); рациональный (*judging*) или прогностичный (*prospecting*). Диагностика строится на модели *NERIS* и по итогам определяется один из типов личности (*Приложение 2*).

Показатель командной роли определялся тестом М. Белбина. Тест Белбина, известный как *Belbin Team Inventory* или *Self-Perception Inventory*, представляет собой инструмент для оценки поведения человека в команде. Он был разработан Рэймондом Мередитом Белбином в 1981 году на основе исследований в *Henley Management College*. Цель теста – определить, какие роли человек склонен выполнять в команде, чтобы повысить её эффективность

(Приложение 3). М. Белбин выделил восемь основных ролей, которые человек может выполнять в команде:

- Исполнитель (Implementer);
- Председатель (Координатор, Co-ordinator);
- Формирователь (Приводящий в действие, Shaper);
- Мыслитель (Plant);
- Разведчик (Исследователь ресурсов, Resource Investigator);
- Оценщик (Monitor-Evaluator);
- Коллективист (Team Worker);
- Доводчик (Completer-Finisher).

Аксиологический критерий был изучен методами анкетирования, шкалирования и диагностической методики М.Рокича. Разработанные нами методы анкетирования и шкалирования представлены в параграфе 1.3. *Модель педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования.* Модифицированная методика М.Рокича «Ценностные ориентации» была направлена на определение ценностных ориентаций. Модификация данной методики заключалась в использовании только инструментальных ценностей, которые наиболее значимые для нашего исследования (Приложение 4). При интерпретации данной методики ценности были распределены по трем рангам:

- ранги 13–18: малозначимые или отвергаемые способы поведения, которые человек либо почти не использует, либо считает для себя нежелательными и несоответствующими своим установкам;
- ранги 7–12: важные, но второстепенные способы поведения, которые человек в целом одобряет, однако готов ими поступиться ради приоритетов из верхнего диапазона;
- ранги 1-6: ведущие и предпочитаемые способы поведения (черты), которыми человек реально стремится руководствоваться в повседневной жизни и достижении целей.

В *деятельностно-партнерском* критерии для определения уровня партнерского взаимодействия студентов в командной работе нами была выбрана методика диагностики готовности к сотрудничеству в совместной деятельности, разработанная В.В. Куруновым и Н.А. Айнулиной (*Приложение 5*). Цель методики заключается в оценки уровня психологической готовности к сотрудничеству в процессе совместной деятельности. Для определения уровня развития эмпатии и уважение к мнению других нами была выбрана модифицированная методика диагностики эмпатии И.М. Юсупова (*Приложение 6*).

Решая третью задачу констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы, мы определили количественные и качественные результаты готовности к командной работе будущих педагогов дошкольного образования.

Личностно-командный критерий. Для определения типа личности студентов был использован тест *NERIS Type Explorer*. Полученные данные представлены в *Таблице 4*.

Таблица 4. Тип личности студентов

Тип личности	Количество студентов	% от количества студентов
Архитектор (Architect) – INTJ	5	4,50%
Логик (Logician) – INTP	5	4,50%
Командир (Commander) – ENTJ	8	7,21%
Полемист (Debater) – ENTP	6	5,41%
Заступник (Advocate) – ENFJ	9	8,11%
Посредник (Mediator) – INFP	4	3,60%
Протагонист (Protagonist) – ENFJ	11	9,91%
Активист (Campaigner) – ENFP	7	6,31%
Логист (Logistician) – ISTJ	5	4,50%
Защитник (Defender) – ISFJ	9	8,11%
Менеджер (Executive) – ESTJ	6	5,41%
Консул (Consul) – ESFJ	6	5,41%
Виртуоз (Virtuoso) – ISTP	9	8,11%
Авантюрист (Adventurer) – ISFP	9	8,11%
Предприниматель (Entrepreneur) – ESTP	7	6,31%
Артист (Entertainer) – ESFP	5	4,50%

Результаты данного теста, позволил определить, что доминирующими типами личности стали Протагонист (Protagonist) – ENFJ (11 студентов – 9,91%), Заступник (Advocate) – ENFJ (9 студентов – 8,11%), Защитник (Defender) – ISFJ (9 студентов – 8,11%), Virtuoz (Virtuoso) – ISTP (9 студентов – 8,11%), Авантюрист (Adventurer) – ISFP (9 студентов – 8,11%). Совокупно эти пять типов составляют 42, 34% выборки (47 студентов), формируя ядро психологического профиля группы. По ключевым характеристикам типа личности нами были получены следующие результаты:

- интровертов (introverted) – 46 студентов (41,44%), экстравертов (extraverted) – 65 студентов (58,56%);
- интуитивный (intuitive) – 55 студентов (49,55%); сенсорный (observant) – 56 студентов (50,45%);
- логично-аналитический (thinking) – 51 студент (45,95%); чувствующий (feeling) – 60 студентов (54,05%);
- рациональный (judging) – 59 студентов (53,15%); прогностичный (prospecting) – 52 студента (46,85%).

В нашей работе данный метод диагностики позволил не только определить тип личности студентов, но и выстроить дальнейшую работу с ними исходя из индивидуальных особенностей и оптимизировать формирования студенческих команд и работу с ними.

Для определения командной роли студенты прошли тест Р.М.Белбина. В итоге были получены результаты, представленные в таблице (Таблица 5).

Таблица 5. Командная роль студентов

Командная роль	Количество студентов	% от количества студентов
Исполнитель (Implementer)	7	6,31%
Формирователь (Приводящий в действие, Shaper)	9	8,11%
Доводчик (Completer-Finisher)	11	9,91%
Мыслитель (Plant)	15	13,51%
Оценщик (Monitor-Evaluator)	8	7,21%
Председатель (Координатор, Co-ordinator)	21	18,92%
Коллективист (Team Worker)	28	25,23%

Разведчик (Исследователь ресурсов, Resource Investigator)	12	10,81%
---	----	--------

Результаты диагностики позволили определить командную роль каждого студента и обеспечить сбалансированное формирование студенческих команд. В соответствии с моделью М. Белбина, все командные роли организуются в три функциональных направления:

- интеллектуальные роли ориентированы на анализ информации и выработку решений: мыслитель (plant), оценщик (monitor-evaluator);

- социальные роли ответственны за взаимодействие, координацию и развитие командного духа: председатель (координатор, co-ordinator), коллективист (team worker), разведчик (исследователь ресурсов, resource investigator);

- роли действия – обеспечивают реализацию планов и доведение проектов до результата: доводчик (completer-finisher), исполнитель (implementer), формирователь (приводящий в действие, shaper).

Такая трёхкомпонентная структура позволила нам сформировать команды, в каждой из которых были представлены все три направления ролей, что способствовало созданию функционально полных и эффективных команд для совместной работы.

Аксиологический критерий. Для определения уровня осознания ценности командной работы и ценности своей роли в команде мы провели диагностику 111 студентов. Анализ полученных данных показал наличие вариативных, в том числе средних и низких уровней сформированности показателей, что свидетельствует об отсутствии тенденции к массовому выбору социально одобряемых ответов. Мы получили следующие результаты, представленные в *Приложение 7*.

Проведенное анкетирование нами были получены следующие данные по показателю «Ценность командной работы» (Диаграмма 1).

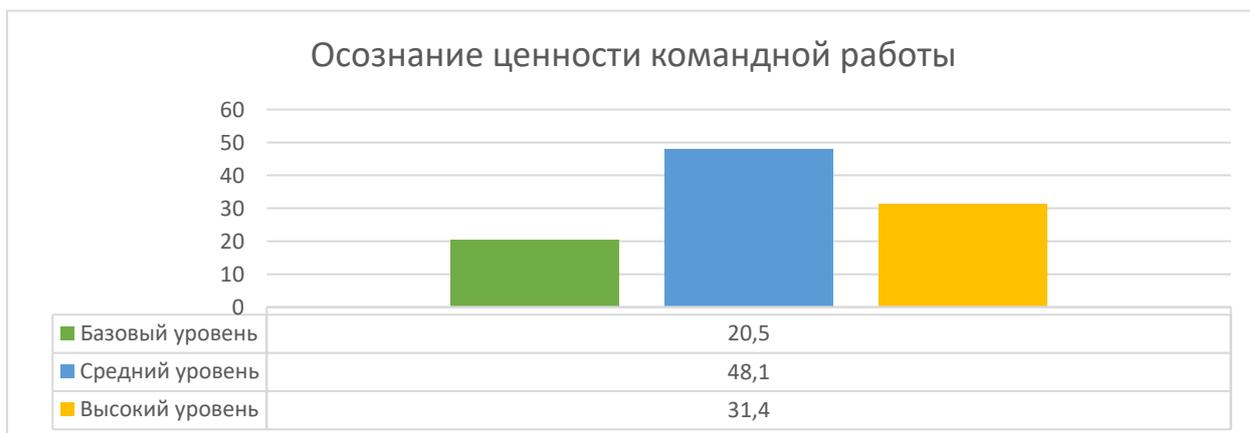


Диаграмма 1. Уровни показателя «Ценность командной работы»

Результаты диагностики ценности командной работы среди 111 студентов показывают, что восприятие командного взаимодействия в основном находится на базовом (71,2% при ответе о ценности командной работы) и среднем (27,9%) уровнях, что указывает на недостаточное осознание командной работы как профессиональной стратегии достижения целей. Студенты хорошо понимают практические плюсы командной работы (74,8% – средний уровень): поддержку, распределение задач, экономию времени, однако лишь 8,1% выходят на уровень анализа синергии, разделения ролей и ответственности. При определении факторов успешности команды большинство называют общие условия (атмосфера, доверие, взаимопонимание – 30,6%), меньше внимания уделяют коммуникации и структурированию процесса (55%), и только 14,4% видят системные элементы: распределение ролей, планирование и четкие цели. Примечательно, что по вопросу критериев успешной командной работы уже 37,8% студентов демонстрируют высокий уровень понимания, связывая успех с достижением результатов, сохранением позитивных отношений и ощущением личного вклада. Основной дефицит заключается в недооценке структурирования командного процесса, роли осознанного распределения ролей и учета сильных сторон участников; это требует целенаправленной педагогической работы для трансформации представлений студентов о команде как о просто «удобной

форме работы» в понимание её как ключевой среды профессионального развития и инструмента достижения сложных образовательных целей.

Для определения уровня ценности собственной роли в команде мы также использовали анкетирование *Приложение 7*.

По итогам анкетирования нами были получены следующие результаты, относящиеся к показателю «Ценность собственной роли в команде» (*Диаграмма 2*).

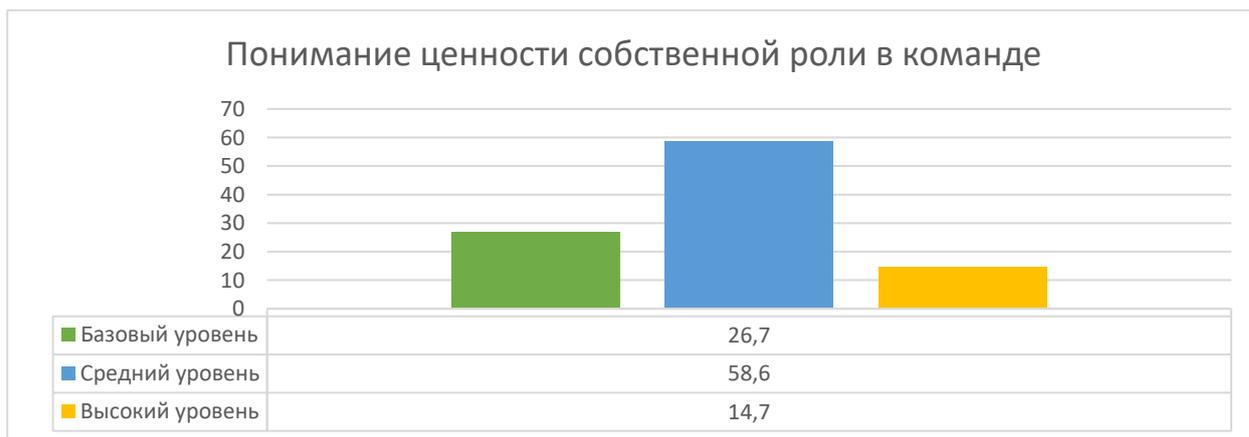


Диаграмма 2. Уровни показателя «Ценность собственной роли в команде»

Результаты диагностики по показателю «Ценность собственной роли в команде» показывают, что у большинства студентов уровень осмысления своей роли остаётся недостаточно сформированным: по ряду вопросов доминируют базовый и средний уровни (до 39,6% и 55% соответственно), что выражается в неумении связать личные качества и выполняемые функции с задачами команды, формальном или затруднённом описании своей роли новому участнику и поверхностной оценке влияния смены роли на командный результат. Значительная часть респондентов затрудняется осмысленно объяснить, кем они являются для команды и зачем новому участнику знать о распределении ролей, что указывает на дефицит рефлексии, осознания собственного вклада и понимания командной структуры. В то же время фиксируется небольшая, но важная группа студентов с высоким уровнем (5,4–12,6% в зависимости от вопроса), которые чётко видят свою роль, могут аргументированно описать вклад, гибко менять позиции (от исполнителя к

лидеру или спикеру) и связывают выбор роли с развитием личных и профессиональных компетенций, а также с пользой для команды. Это свидетельствует о наличии ресурса для развития у студентов рефлексивной культуры и профессиональной идентичности в команде, однако требует целенаправленной педагогической работы, направленной на осмысление роли, её влияния на общий результат, формирование готовности к смене ролей и осознанному выбору позиций в командной деятельности.

Для определения уровня осознания ценности командной работы и понимания ценности своей роли в команде были использованы аксиологические шкалы. Анализ результатов основывается на показателях осознания ценности командной работы и ценности собственной роли в команде (Диаграмма 3, Таблицы 6, 7).

Диаграмма 3. Аксиологические шкалы «Оценка студентами важности своей роли в команде»



Таблица 6. Аксиологические шкалы «Оценка студентами значимости ценностей командной работы»

Ценность	Оценка студентами значимости ценностей командной работы				
	1 – не значима	2 – слабо значима	3 – умеренно значима	4 – значима	5 – наиболее значима
Доверие	1,8% 2 студента	2,7% 3 студента	10,8% 12 студентов	18,9% 21 студент	65,8% 73 студента
Взаимоуважение	0,9% 1 студент	0% 0 студентов	1,8% 2 студента	7,2% 8 студентов	90,1% 100 студентов
Ответственность	0,9% 1 студент	0,9% 1 студент	0% 0 студентов	7,2% 8 студентов	91% 101 студент
Открытость и прозрачность коммуникации	0,9% 1 студент	0,9% 1 студент	4,5% 5 студентов	24,3% 27 студентов	69,4% 77 студентов
Коллективная эффективность	0% 0 студентов	0,9% 1 студент	7,2% 8 студентов	13,5% 15 студентов	78,4% 87 студентов
Гибкость и адаптивность	0% 0 студентов	0,9% 1 студент	7,2% 8 студентов	24,3% 27 студентов	67,6% 75 студентов
Эмоциональный интеллект	0,9% 1 студент	4,5% 5 студентов	10,8% 12 студентов	26,1% 29 студентов	57,7% 64 студента
Поддержка и взаимопомощь	1,8% 2 студента	0% 0 студентов	6,3% 7 студентов	17,1% - 19 студентов	74,8% 83 студента

Таблица 7. Аксиологические шкалы «Оценка студентами значимости своей роли в команде»

Количество студентов, % соотношение	Шкалы
2 студента – 1,8%	1
0 студентов – 0%	2
1 студент – 0,9%	3
1 студент – 0,9%	4
7 студентов – 6,3%	5
10 студентов – 9%	6
16 студентов – 14,4%	7
27 студентов – 24,3%	8
10 студентов – 9%	9
37 студентов – 33,4	10

Результаты диагностики преимуществе высоких оценок: большинство студентов (66,7%) оценивают важность своей роли на 8 баллов и выше. Часть студентов (3,6%) оценила важность своей роли на уровень от 1 до 4 баллов. 29,7% студентов оценили ценность своей командной роли на 5–7 баллов. Эти студенты могут находиться на переходном этапе интеграции в команду или могут считать свой вклад ценным, но не ключевым.

Во второй шкале студентам было предложено оценить важность различных ценностей командной работы по шкале от 1 (не значима) до 5 (наиболее значима). Результаты диагностики позволили определить ценности по трем категориям: наиболее значимые ценности (взаимоуважение (90,1%), ответственности (91%), коллективная эффективность (78,4%), поддержка и взаимопомощь (75,7%)), умеренно значимые ценности (эмоциональный интеллект (57,7%), доверие (65,8%), гибкость и адаптивность (67,6%)).

По диагностике «Аксиологические шкалы» представлены следующие результаты: большинство студентов понимают значимость своей роли на 10-8 баллов (66,7%), на 5-7 баллов оценили 29,7% студентов, а на низкий 3,6% студента. Данные результаты показывает, что большинство студентов понимают ценность своей роли в команде, но также имеется небольшое количество студентов, которые не осознают этого. Анализируя результаты по диагностике, где студенты выбирали наиболее значимые ценности, можно выделить как более значимые для них это: взаимоуважение (90,1%),

ответственность (91%), коллективная ответственность (78,4%), поддержка и взаимопомощь (75,7%). Другие ценности были оценены на средний уровень: гибкость и адаптивность, доверие, эмоциональный интеллект и открытая коммуникация. Эти данные можно интерпретировать, как понимания ценностей в командной работе, но также эти данные дают возможность для дальнейшей работы, направленной на ценности, которые студенты оценивают не так высоко.

Результаты диагностик, полученных в соответствии с показателями ценности командной работы и ценность собственной роли в команде были сопоставлены с результатами диагностики модифицированной методики М. Рокича, что позволила подтвердить их достоверность. Проведя модифицированную методику М. Рокича «Ценностные ориентации», нами был определен средний ранг каждой ценности (Таблица 8):

Таблица 8. Средний ранг ценностей (модифицированная методика М.Рокича «Ценностные ориентации»)

Ценность	Средний ранг
Аккуратность	7,63
Высокие запросы	13,51
Исполнительность	9,22
Ответственность	5,65
Рационализм	9,47
Самоконтроль	9,25
Смелость в отстаивании своего мнения	11,72
Чуткость	10,04
Терпимость	11,63
Широта взглядов	10,91
Твердая воля	11,65
Честность	8,32
Эффективность в делах	11,28
Образованность	6,87
Непримиримость к недостаткам	14,13
Независимость	8,19
Жизнерадостность	6,65
Воспитанность	5,01

Полученные данные позволили нам определить ценности по трем рангам:

– ранги 13–18: малозначимые или отвергаемые способы поведения, которые человек либо почти не использует, либо считает для себя нежелательными и несоответствующими своим установкам. К этому рангу, по итогам диагностики, относятся ценности высокие запросы (13,51) и непримиримость к недостаткам (14,13). Низкая значимость ценности «высокие запросы» может свидетельствовать у студентов об отсутствии выраженной ориентации на личное благополучие. Малозначимость ценности «непремеримость к недостаткам» может указывать на то, что студенты не склонны критиковать и осуждать недостатки других людей, что позитивно при командной работе.

– ранги 7–12: важные, но второстепенные способы поведения, которые человек в целом одобряет, однако готов ими поступиться ради приоритетов из верхнего диапазона. К этому рангу относятся ценности: аккуратность (7,63), независимость (8,19), честность (8,32), исполнительность (9,22), самоконтроль (9,25), рационализм (9,47), чуткость (10,04), широта взглядов (10,91), эффективность в делах (11,28), терпимость (11,63), твердая воля (11,65), смелость в отстаивании своего мнения (11,72).

– ранги 1-6: ведущие и предпочитаемые способы поведения (черты), которыми человек реально стремится руководствоваться в повседневной жизни и достижении целей. К этому рангу были отнесены: воспитанность (5,01), ответственность (5,65), образованность (6,87), жизнерадостность (6,65). Воспитанность, как ценность, студенты рассматривают как культуру поведения и вежливости. Значимость ответственности для студентов является показателем надежности и исполнительности в профессиональной деятельности. Образованность будущие педагоги понимают, как необходимость постоянного развития и совершенствования своих знаний. Ценности «жизнерадостность» для студентов проявляется в виде оптимизма и позитивного отношения к жизни, что важно для создания благоприятного климата в образовательном процессе.

Деятельностно-партнерский критерий. Проведя диагностику готовности к сотрудничеству в совместной деятельности (В.В.Курунов, Н.А.Айнулина), нами были получены результаты: базовый уровень – 27 студентов – 24,3%; средний уровень – 64 студента – 57,7%; высокий уровень – 20 студентов – 18% (Диаграмма 4).

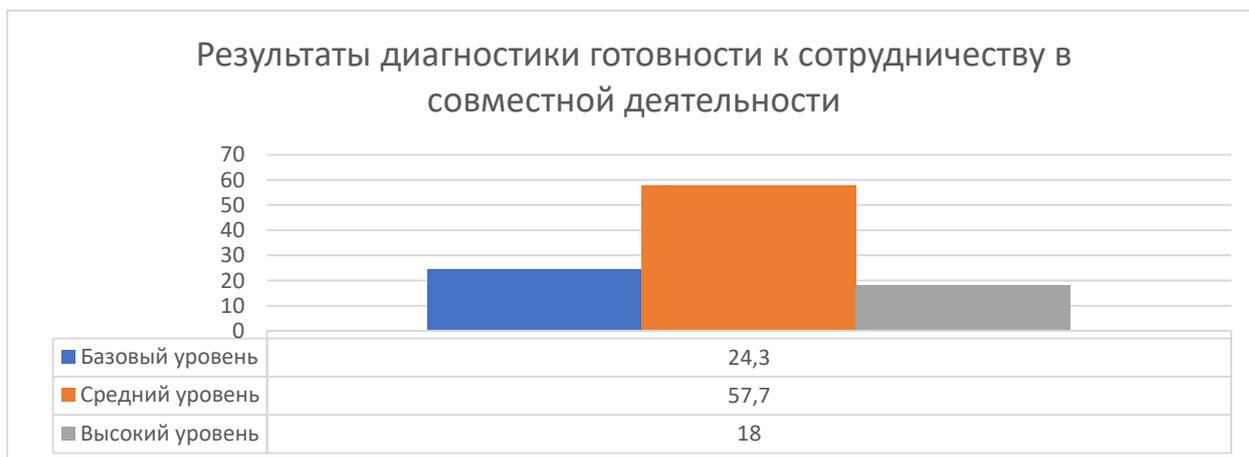
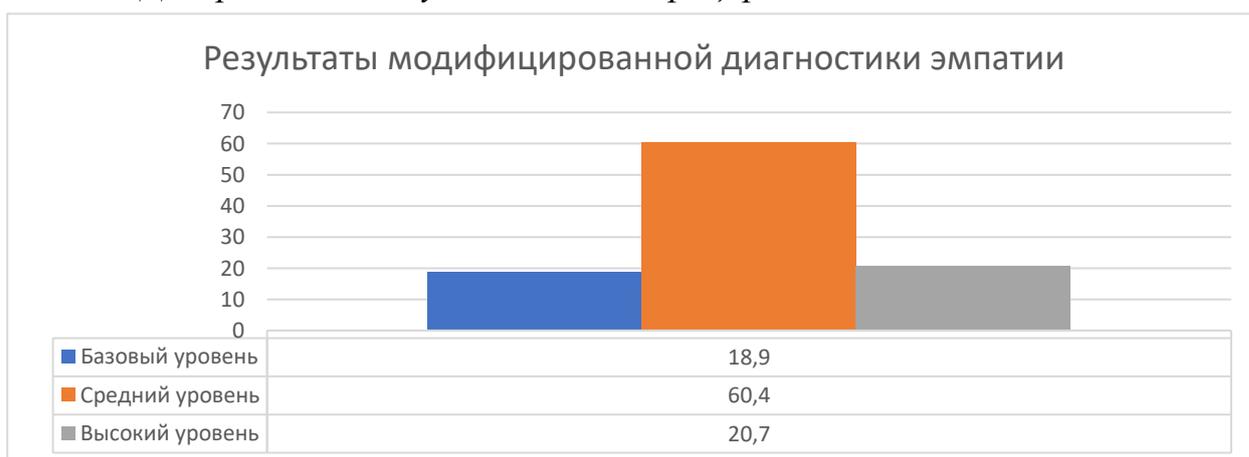


Диаграмма 4. Результаты диагностики готовности к сотрудничеству в совместной деятельности

Проведя модифицированную диагностику эмпатии И.М. Юсупова, нами были получены следующие результаты: базовый уровень – 21 студента – 18,9%; средний уровень – 67 студента – 60,4%; высокий уровень – 23 студента – 20,7% (Диаграмма 5).

Диаграмма 5. Результаты модифицированной диагностики эмпатии



Таким образом, на этапе констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы, были изучены уровни готовности будущих педагогов дошкольного образования. Были определены критерии, показатели и уровни готовности, а также подобраны диагностические методики.

Результаты проведенных диагностик побудили нас к проведению формирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

2.2. Контентно-технологический компонент модели педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования

Цель формирующего этапа опытно-экспериментальной работы: разработать и апробировать контентно-технологический компонент педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования.

Задачи формирующего этапа опытно-экспериментальной работы:

1. Разработать контентно-технологический компонент педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования.

2. Апробировать контентно-технологический компонент педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования.

Решая первую задачу формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, мы разработали контентно-технологический компонент педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования. Контентно-технологический компонент представляет собой модель последовательную реализацию трех этапов подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования. **Первый этап – мотивационно-ценностный** – ориентирован на формирование ценностного отношения к командной работе будущих педагогов дошкольного образования и мотивации к сотрудничеству в процессе освоения дисциплины «Введение в проектную деятельность»; **второй этап – операционально-деятельностный этап** – направлен на освоение

практических навыков командного взаимодействия и выполнения различных ролей в команде в процессе освоения модуля «Историко-методологические основы дошкольного образования»; **третий этап – интегративно-рефлексивный** – предполагал интеграцию полученного опыта командной работы и развитие способности к её анализу и совершенствованию для профессиональной деятельности будущего педагога в процессе освоения модуля проектной деятельности.

Для определения логики формирования командной компетенции нами были определены дескрипторы на каждом из этапов, которые были связаны с критериями.

1 этап - Мотивационно-ценностный.

Этот этап реализовывался в процессе освоения дисциплины «Введение в проектную деятельность». Данная дисциплина осваивается студентами очной формы обучения в первом семестре, заочной формы обучения – во втором триместре. В рамках дисциплины наша работа была направлена на формирование у студентов представлений о сущности и структуре проектной деятельности, освоение навыков постановки целей и задач проекта, планирования, распределения ролей в команде, публичного представления результатов, а также понимание роли командной работы и межличностного взаимодействия в образовательном проектировании.

Дескрипторами данной дисциплиной выступили:

Знать:

– содержание ценностей, влияющих на успешность командной работы в профессиональной деятельности педагога дошкольного образования (аксиологический критерий);

– влияние личностных качеств и индивидуальных ролей на эффективность командной деятельности (лично-командный критерий);

– основные принципы партнёрского взаимодействия и сотрудничества в команде (деятельностно-партнёрский критерий).

Уметь:

– анализировать значимость командной работы для достижения образовательных и проектных целей, аргументировать её ценность (аксиологический критерий);

– выявлять свои личностные особенности и сильные стороны, соотносить их с требованиями командных ролей (личностно-командный критерий);

– использовать методы совместного планирования, обсуждения и принятия решений в учебных проектах (деятельностно-партнёрский критерий).

Владеть:

– способами интеграции ценностей командного взаимодействия в собственную профессиональную позицию (аксиологический критерий);

– навыками самоанализа и рефлексии индивидуального вклада в общий результат (личностно-командный критерий);

– практическими умениями конструктивной коммуникации и партнёрского взаимодействия в процессе учебной и проектной деятельности (деятельностно-партнёрский критерий).

Дисциплина «Введение в проектную деятельность» на очной форме обучения рассчитана на 36 часов, из них 8 часов лекций, 10 часов практических занятий и 18 часов самостоятельной работы студента, на заочной форме обучения 36 часов, из них 2 часа лекций, 4 часа практических занятий и 30 часов самостоятельной работы студенты. Дисциплина состоит из двух разделов: «Раздел 1. Проектная деятельность как культурно-ценностное явление» и «Раздел 2. Личность и проект: развитие в действии».

Содержание дисциплины соответствует наименованию разделов и темам (*Приложение 8*):

Раздел 1. «Проектная деятельность как культурно-ценностное явление». 1.1 «История и эволюция проектного метода». 1.2. «Аксиологический подход к проектной деятельности».

Раздел 2. «Личность и проект: развитие в деятельности». 2.1. «Субъекты проектной деятельности». 2.2. «Командные роли в проектной

деятельности».

Раздел 3. «Этапы проектной деятельности». 3.1. «Формирование проектной команды». 3.2. «Планирование и реализация проекта». 3.3. «Завершение и презентация проекта».

Педагогические технологии.

В процессе освоения дисциплины мы реализовали следующие педагогические технологии: фасилитации группового взаимодействия «Портрет идеальной команды», командных ролевых симуляций «Проект вслепую», кейс-стади «Карта проектного взаимодействия: ценности, роли, партнёрство».

1. *Технология фасилитации группового взаимодействия «Портрет идеальной команды»* – создаёт условия для включения студентов в коллективное обсуждение смыслов командной работы, способствует выработке общих ценностей и норм взаимодействия через фасилитационные методы. Данная технология направлена на аксиологический критерий командной работы.

В ходе реализации технологии студенты были распределены на команды по 3–4 человека. Каждому члену команды было предложено завершить фразу «Я хорошо себя чувствую в команде, где...». Студенты, отвечая на данный вопрос, обращали особое внимание на атмосферу в командах, ответственность за общий результаты и соответствие своей роли с выполнением заданий. После этого со студентами создавали образ идеальной, по их мнению, команды. У каждой группы студентов образ получился индивидуальным и имел свои особенности. В одной из групп основной идеей было возможность креативного проекта, поэтому студенты акцент делали на свободу выбора, генерацию идей и доверие. В другой команде важным было общая ответственность за результат, так как, по мнению студентов, многие участники в команде не могут проявиться и участвуют не активно. Студенты описывали характеристики команд, которые необходимы для успешности. По итогам этого задания, студенты отметили, что каждая из характеристик имеет важное значение для

успешности работы.

2. *Технология командных ролевых симуляций «Проект вслепую»* – имитация различных моделей взаимодействия, которая позволяет студентам осознанно выбрать роль в команде и понять значимость разнообразия командных функций. Данная технология направлена на аксиологический и личностно-командный критерии. В этом задании студенты распределились на команды в случайном порядке по 5-6 человек. Студентам было дано задание: «Придумайте и спроектируйте образовательное пространство в детском саду». В этом задании было важное условие: никто не назначал роли в команде. Во время работы каждый участник команды естественным образом начал выполнять то, что у него лучше получается. После презентации проектов студентам были заданы следующие вопросы:

1. Что я реально делал(-а) в команде?

Ответы студентов:

– Я отвечала за разработку игровых зон и подбирала материалы, которые будут безопасны и интересны детям. Также предлагала идеи для развивающих занятий на свежем воздухе (Ульяна Николаевна А.).

– Я координировала работу команды, следила за соблюдением сроков и помогала разрешать споры, чтобы мы двигались вперед (Татьяна Владимировна Б.).

2. Чувствовали ли я, что мой вклад был важен?

Ответы студентов:

– да, я была лидером команды, поэтому я понимала значимость ответственности за результат (Наталья Александровна С.)

– да, я выполняла роль генератора идей. С этой роли, можно сказать, все и начинается. И это большая ответственность. Но по итогу было приятно думать, что у меня получилось и мы пришли к результату (Анастасия Олеговна М.)

Следующий этап для студентов заключался в собирании целостного образа команды, которую мы называли «мозайка». Каждый цвет ромба

заключал в себе вопрос для размышления.

Синий ромб – *какие роли были в вашей команде?* Студенты отмечали роли по классификации М.Белбина, так как они уже знакомы с ней.

Оранжевый ромб – *Какие задачи выполнял каждый член вашей команды? Соответствовало ли это роли? Отвечая на этот вопрос, студенты отметили, что иногда «стараешься выполнить несколько ролей или берешь не свою роль».* После этого вопроса со студентами провели дополнительное обсуждение, на котором было выявлено, что в основном, они боятся, что потерпят неуспех, если кто-то из команды не выполнит свою роль. Поэтому они неосознанно берут на себя чужую роль. Вместе со студентами были определены выходы из этой ситуации: довериться команде, высказать свои опасения, перераспределить роли.

Зеленый ромб – *Почему необходимы роли в команде?* Студенты отметили, что изначально у них не было понимание необходимости ролей, но правильно сформированная команда – это часть успеха. Пример ответа студента: «если кто-то не выполняет свою роль, то очень тяжело выполнять совместную работу или проект (Екатерина Ивановна С.)»

Красный ромб – *Что вы измените в командной работе?* Студенты сказали, что теперь они будут распределяться на команды, не только из личнх предпочтений, но и исходя из их сильных и слабых сторон, их командных ролей.

3. *Технология кейс-стади «Карта проектного взаимодействия: ценности, роли и партнерство»* связано со всеми критериями командной работы. Цель данной технологии заключается в развитие ценностного понимания командной работы, значимости своей роли и успешного внутрикомандного взаимодействия при реализации проектов для системы дошкольного образования. Логика этой технологии заключается в создании проектных решений студентами для конкретных кейсов.

1. Кейс-задание «Проект «Слушай сердце». *Описание проекта:* группа студентов, обучающихся по профилю «Дошкольное образование»,

организовали волонтерский проект по созданию аудиосказок для детей дошкольного возраста. Каждый участник команды выбрал свою роль: один сочинял сказки, другой – озвучивал, третий занимался монтажом звука, четвертый координировал взаимодействие с дошкольной образовательной организацией. Все решения в команде принимались на равных, идеи предлагали и корректировали вместе

2. Кейс-задание «Проект «Сказочный маршрут». *Описание проекта:* дети вместе с педагогами создают карту “Сказочного леса”, по которому путешествуют сказочные герои. Каждый ребёнок придумывает героя, вместе с родителями изготавливает атрибуты, а затем вся группа создаёт маршрут, по которому путешествуют герои, преодолевая препятствия, выполняя задания.

3. Кейс-задание «Проект «Детский музей семьи». *Описание проекта:* каждый ребёнок приносит из дома предмет, связанный с историей его семьи: фотографию, игрушку, книгу, значок и т.д. В группе организуется мини-музей. Дети выступают экскурсоводами, рассказывают истории. Родители подключаются к оформлению и помогают детям подготовиться.

4. Кейс-задание «Проект «Детский музей семьи». *Описание проекта:* каждый ребёнок приносит из дома предмет, связанный с историей его семьи: фотографию, игрушку, книгу, значок и т.д. В группе организуется мини-музей. Дети выступают экскурсоводами, рассказывают истории. Родители подключаются к оформлению и помогают детям подготовиться.

5. Кейс-задание «Проект «Город добрых дел». *Описание проекта:* в группе создаётся “город” из конструктора, где живут вымышленные жители. Каждый день дети придумывают и совершают добрые дела – сначала для своих героев, затем для друзей в группе. В конце проекта дети организуют “день добра” – игровую акцию для малышей из другой группы.

По итогу работы студентов с кейс-заданиями, были получены следующие ответы на вопросы:

1. Какие ценности, на ваш взгляд, лежат в основе работы команды в проекте? (аксиологический критерий)

Ответы студентов:

- Доверие друг к другу (Юлия Александровна Г.).
- Ответственность за общее дело (Галина Владимировна К.).
- Уважение мнений каждого (Дарья Андреевна К.).

2. Какие ценности участников команды приведут проект к успеху?
(аксиологический критерий)

Ответы студентов:

- Инициативность – когда каждый готов предложить идею (Дарья Денисовна Т.).
- Общая мотивация на результат (Оксана Ярославовна В.).
- Ценность сотрудничества (Виолетта Сергеевна П.).

3. Какие личные качества участников необходимы участникам команды для успешной реализации такого проекта? (аксиологический критерий)

Ответы студентов:

- Креативность. Это помогало генерации идей (Ульяна Николаевна А.).
- Коммуникабельность – для эффективного взаимодействия (Виктория Артуровна К.).
- Ответственность (Макар Александрович Г.).

4. Как, по вашему мнению, какие командные роли реализуют студенты в этом проекте? (лично-командный)

Студенты назвали такие роли, как лидер, генератор идей, организатор, исполнитель, коммуникатор и мотиватор. Также они отметили, что в некоторых случаях один человек может взять на себя несколько ролей.

5. Какие способы можно применить в проекте для вовлечения всех участников этого проекта? (деятельностно-партнерский критерий)

Ответы студентов:

- Мозговые штурмы, где каждый может высказаться (Анна Сергеевна С.).
- Совместные обсуждения и планирование (Екатерина Алексеевна Т.).
- Делегирование задач по интересам и сильным сторонам (Алёна

Романовна Т.).

6. Какие методы коммуникации и координации работы команды вы считаете эффективными для такого проекта? (деятельностно-партнерский критерий)

– Общий чек-лист задач с указанием ответственного за каждую задачу (Юлия Александровна Г.)

– Общий чат в мессенджерах для оперативной связи (Анастасия Дмитриевна М.)

Технология кейс-стади «Карта проектного взаимодействия: ценности, роли, партнёрство» показала, что работа с проектно-ориентированными кейсами эффективна для комплексного развития аксиологического, личностно-командного и деятельностно-партнёрского критериев командной компетентности. Анализ описаний реальных и моделируемых проектов в сфере дошкольного образования побуждал студентов выявлять ценности, лежащие в основе командной работы, определять требуемые личностные качества, выделять роли и способы их реализации, а также проектировать формы вовлечения и коммуникации участников. Полученные ответы продемонстрировали, что студенты осознают значимость доверия, ответственности, уважения, инициативности, общей мотивации и сотрудничества как ценностного основания успешных проектов, а также умеют соотносить эти ценности с конкретными командными ролями и способами организации взаимодействия. Кейс-формат позволил им перейти от описательного уровня к аналитическому: оценивать, какие роли и методы коммуникации обеспечивают устойчивый успех проекта, и предлагать инструменты вовлечения всех участников, что усиливает готовность к практическому проектному взаимодействию в условиях дошкольной образовательной организации.

2 этап - Операционально-деятельностный этап

Модуль «Историко-методологические основы дошкольного образования» осваивается студентами очной формы обучения во втором

семестре, заочной формы обучения – в третьем триместре. Данный модуль направлен на формирование у студентов способности к совместной аналитической и исследовательской деятельности в области развития дошкольного образования.

Дескрипторами данного модуля выступили:

Знать:

- ценность собственной роли в команде и её влияние на достижение общих целей командной деятельности (аксиологический критерий);
- основные типы командных ролей, их характеристики и особенности своего типа личности (личностно-командный критерий);
- влияние командных ролей на результативность совместной деятельности и эффективность командного взаимодействия (деятельностно-партнерский критерий).

Уметь:

- выявлять и аргументировать значимость своей роли для достижения командных целей (аксиологический критерий);
- осознанно выбирать и обосновывать свою роль в команде, исходя из задач и личных качеств (личностно-командный критерий);
- определять и выполнять свою роль в партнёрском взаимодействии для достижения общей цели (деятельностно-партнерский критерий).

Владеть:

- навыками осознания, формулирования и демонстрации ценности своей роли в команде (аксиологический критерий);
- навыками рефлексии собственной командной роли и её влияния на результат деятельности команды (личностно-командный критерий);
- навыками эффективного партнёрского взаимодействия в команде с осознанным использованием своей роли для усиления совместного результата (деятельностно-партнерский критерий).

Модуль «Историко-методологические основы дошкольного образования» рассчитан на 12 зачетных единиц, 432 часа, из них 40 лекций, 80

практических, 276 часов самостоятельной работы на очной форме обучения и 9 зачетных единиц, 324 часа, из них 16 лекций, 28 практический, 244 часов самостоятельной работы на заочной форме обучения. Модуль завершается экзаменом во втором семестре (очная форма обучения) и третьем триместре (заочная форма обучения). Он включает в себя три раздела: «Раздел 1. Исторический подход в изучении педагогических явлений», «Раздел 2. Методологические основы дошкольного образования», «Раздел 3. Личности и идеи: основоположники дошкольной педагогики» (Приложение 9).

Педагогические технологии.

Данное содержание реализовывалось технологиями, разработанными нами в соответствии с критериями подготовки студентов к командной работе: Педагогическая мастерская «Начало начал: педагогика первобытного времени»; Peer Learning (взаимообучение) «Коллективная база знаний»; Исследовательское обучение «Диагностируем и развиваем: планирование работы с детьми дошкольного возраста»; Арт-технология «Дары Фребеля», Gamification-командообразование «Историческая Jenga», экзаменационный квиз.

1. *Педагогическая мастерская «Начало начал: педагогика первобытного времени»* реализовывало содержание темы 1.1. Первобытное общество: истоки образования. Задание было направлено на создание условий для развития у студентов навыков командного взаимодействия посредством моделирования культурно-образовательной ситуации в формате ролевой игры (командно-деятельностный критерий). В данном задании студенты путем жеребьевки распределяются на 4 группы: команда охотников, команда шаманов, команда собирателей и команда ремесленников. Каждая команда получает три задания – испытания (Приложение 10).

Команда охотников:

Испытание 1 «Подражание – лучший учитель». Ваша задача состоит в том, чтобы придумать и показать, как вести себя на охоте. Часть группы - дети, а часть - опытные охотники. Покажите сценку, где дети учатся, наблюдая за

взрослыми.

Испытание 2 «Устные сказания древних». Опираясь на элементы древней легенды “О Великом Звере”, создайте свою историю, которая будет рассказана всему племени.

Испытание 3 «Ритуалы инициации». Молодые члены племени проходят обряд посвящения во взрослых. Вашей команде нужно придумать ритуал для посвящения в охотники.

Команда собирателей:

Испытание 1 «Подражание – лучший учитель». Ваша задача состоит в том, чтобы придумать и показать, как заниматься собирательством. Часть группы - дети, а часть - опытные собиратели. Покажите сценку, где дети учатся, наблюдая за взрослыми.

Испытание 2 «Устные сказания древних». Опираясь на элементы древней легенды “О Даре Матери-Земли”, создайте свою историю, которая будет рассказана всему племени.

Испытание 3 «Ритуалы инициации». Молодые члены племени проходят обряд посвящения во взрослых. Вашей команде нужно придумать ритуал для посвящения в собиратели.

Команда ремесленников:

Испытание 1 «Подражание – лучший учитель». Ваша задача состоит в том, чтобы придумать и показать, как создать острый наконечник стрелы. Часть группы - дети, а часть - опытные ремесленники. Покажите сценку, где дети учатся, наблюдая за взрослыми.

Испытание 2 «Устные сказания древних». Опираясь на элементы древней легенды “О Каменном Даре”, создайте свою историю, которая будет рассказана всему племени.

Испытание 3: «Ритуалы инициации». Молодые члены племени проходят обряд посвящения во взрослых. Вашей команде нужно придумать ритуал для посвящения в ремесленники.

Команда шаманов:

Испытание 1 «Подражание – лучший учитель». Ваша задача состоит в том, чтобы придумать и показать, как заниматься поиском лекарственных трав. Часть группы - дети, а часть - опытные шаманы. Покажите сценку, где дети учатся, наблюдая за взрослыми

Испытание 2 «Устные сказания древних». Опираясь на элементы древней легенды “О Первом Огне”, создайте свою историю, которая будет рассказана всему племени.

Испытание 3: «Ритуалы инициации». Молодые члены племени проходят обряд посвящения во взрослых. Вашей команде нужно придумать ритуал для посвящения в шаманы.

По завершению заданий, студентам были заданы следующие вопросы:

Насколько осознанно ты включался(-ась) в работу команды? Что побуждало тебя взаимодействовать с другими?

Ответы студентов:

– я старался максимально осознанно участвовать в работе команды, потому что понимал, что только совместными усилиями мы сможем достичь хороших результатов (Илья Евгеньевич Г.);

– мне было важно чувствовать свою значимость в команде, поэтому я сознательно участвовала в обсуждениях и делилась идеями, чтобы внести вклад в общий результат (Светлана Олеговна Ж.).

В каких ситуациях тебе было трудно взаимодействовать с другими участниками? Как ты с этим справлялся(-ась)?

Ответы студентов:

– трудности возникали, когда у участников были разные взгляды на задачу. Приходилось находить компромисс (Юлия Александровна П.);

– не хватало времени на обсуждение, поэтому приходилось быстро реагировать и распределять обязанности (Светлана Владимировна Е.).

Были ли в вашей команде ситуации, когда ты способствовал(а) объединению усилий или синхронизации идей?

Ответы студентов:

– да, когда возникали разногласия, я предлагала провести небольшое обсуждение, чтобы выслушать все мнения и найти общие точки соприкосновения. Это помогало нам работать более слаженно (Анна Владимировна А.).

Технология педагогическая мастерская «Начала начал: педагогика первобытного времени» позволила студентам поработать в команде при изучении исторических аспектов образования. Для реализации данной технологии студенты изучили материал по первобытному времени, чтобы сформулировать представление. Нами была использована жеребьевка для формирования команд: охотники, собиратели, ремесленники и шаманы. У каждой команды были похожие задания, отличавшиеся только по содержанию, но не по смыслу. Им было предложено три испытания: «подражание – лучший учитель», «устные сказание древних», «ритуалы инициации». Для выполнения заданий студентам необходимо было работать сообща, приходя к единому мнению, что позволяет развивать готовность работать в команде. Такой формат предполагает креативное решение задач, тем самым создавая комфортную атмосферу для работы в команде.

2. *Peer Learning (взаимообучение) «Коллективная база знаний»* было направлено на формирование у студентов на развитие командных форм взаимодействия. На протяжении всего модуля студенты в мини-группах по 3-4 человека разрабатывают конспекты по темам: «Клинопись и мудрецы: становление образования в Древней Месопотамии»; «От храма к школе: истоки образования в Древнем Египте»; «От Вед к гурукуле: образование и воспитание в Древней Индии»; «Путь учения и добродетели: истоки образования в Древнем Китае»; «Образование в Античность»; «Образование в Древней Руси»; «Средневековое образование»; «Образование в Эпоху Возрождения»; «Образование в Новом времени (XVII-XIX века)»; «Образование в XX веке»; «Современное образование».

Команды выполняют конспекты по каждой теме. Каждый участник выполняет индивидуальный конспект при подготовке к практическому

заданию. На занятии студенты в своих группах предоставляют материалы, которые они подготовили, обсуждают их, готовят общий материал по теме, добавляют визуальные элементы, схемы и ссылки и формулируют вопросы для самопроверки (*Приложение 11*).

Задание «Коллективная база знаний» направлено на развитие деятельностно-партнерских компетенций через совместное выполнение учебных задач и поддерживает личностно-командный рост участников, формируя умение работать в команде и достигать общих целей.

3. *Исследовательское обучение «Диагностируем и развиваем: планирование работы с детьми дошкольного возраста»* направлено на деятельностно-партнерский критерий. Цель задания: сформировать у студентов умение критически выбирать и обосновывать методы диагностики дошкольников, а также планировать педагогическую деятельность, учитывая индивидуальные особенности детей, выявленные в ходе диагностики. Задание способствует развитию аналитического мышления, навыков командного взаимодействия и интеграции теоретических знаний с практическими умениями в области дошкольной педагогики. Студенты в командах выбирают одну из методик диагностики детей дошкольного возраста, подробно изучают и описывают основные принципы выбранной методики (например, цели диагностики, возрастные особенности, формы проведения, критерии оценки). После этого каждая команда выбирает форму деятельности для детей дошкольного возраста (игровое занятие, творческое задание, развивающая игра, проект и т.п.), описывает принципы и методы, которые будут использованы в этой деятельности, учитывая результаты диагностики и особенности детей. Команды готовят представление, в котором отражают следующие пункты:

- выбранную методику диагностики и её обоснование;
- ключевые диагностические принципы;
- описание формы деятельности с акцентом на педагогические принципы и методы;

– связь диагностики и выбранной формы деятельности (как диагностика помогает корректно организовать и провести занятие).

Исследовательское обучение «Диагностируем и развиваем: планирование работы с детьми дошкольного возраста» создает условия для осмысленного освоения студентами не только содержания диагностической деятельности, но и собственной позиции в команде. В процессе совместного выбора и обоснования методики диагностики участники учатся видеть ценность собственной роли для достижения общих целей задания, соотносить вклад каждого с общим результатом команды. При распределении функционала (анализ литературы, описание принципов методики, проектирование формы деятельности для детей, подготовка представления) студенты осваивают основные типы командных ролей, начинают лучше понимать особенности своей личности, рефлексировать, в какой роли они наиболее эффективны и почему. Командный формат реализации технологии требует от студентов осознанного выбора и выполнения собственной роли с ориентацией на общую цель – создание педагогически обоснованной формы деятельности, опирающейся на результаты диагностики. В ходе обсуждения и согласования решения участники учатся аргументировать значимость своей роли, определять её место в логике партнёрского взаимодействия, корректировать своё поведение с учётом ролей других членов команды. Реализация задания, включающая совместное проектирование и публичное представление результатов, способствует развитию навыков эффективного партнёрского взаимодействия: студенты осваивают распределение ответственности, координацию действий и использование своей роли для усиления общего результата команды.

4. *Арт-технология «Дары Фребеля»* направлено на деятельностно-партнерский критерий. Цель задания: углубить понимание студентами педагогических идей Фридриха Фребеля через самостоятельное чтение и коллективный анализ первоисточника, а также развить навыки командной работы, визуализации и творческого применения полученных знаний.

Первый этап задания включает обсуждение со студентами книги Ф.Фребель «Воспитание человека», которая была ими прочитана в рамках самостоятельной работы. На втором этапе студенты распределяются на 6 команд. Каждой команде дается задание: найти в тексте описание «шести даров» Ф.Фребеля, создать на листе А3 визуальное и текстовое описание одного из даров и придумать возможности использования дара (*Приложение 12*). В процессе выполнения задания студенты развивают умение работать в команде, распределять роли и согласовывать идеи и творчески применяют теоретические знания, разрабатывая собственные варианты игр с использованием «даров» Фребеля для современного дошкольного образования.

Данная технология обеспечивает интеграцию теоретического содержания и командного взаимодействия, позволяя студентам не только осмыслить источник, но и обсудить идеи в командной деятельности. В процессе работы у студентов формируется понимание того, как индивидуальный вклад влияет на общий результат. Процесс групповой разработки плаката и моделирования современных игровых ситуаций с «дарами» требует от студентов осознанного выбора и принятия на себя определённой роли в партнёрском взаимодействии: инициатора идей, аналитика текста, визуализатора, организатора обсуждения, презентующего и т.д. Студенты учатся аргументировать значимость своего участия, согласовывать позиции с другими членами команды, корректировать своё поведение с учётом общей цели и временных ограничений. Регулярная рефлексия хода совместной работы и итогового продукта способствует освоению навыков осознания и демонстрации ценности собственной роли, а также навыков эффективного партнёрского взаимодействия, когда каждый участник использует свои ресурсы для усиления общего результата команды и качества разработанных игр для дошкольников.

5. Gamification-командообразование «Педагогическая Jenga» направлено на деятельностно-партнерский критерий. Игровая цель «Педагогическая Jenga» – собрать как можно больше блоков и не разрушить

башню. Данная игра включает в себя 27 брусков с заданиями по темам данного модуля и 6 бонусных брусков. На каждом бруске написан термин, ключевая характеристика цивилизации / исторического периода или педагогическая идея. Задания на брусках разрабатывались вместе со студентами с опорой на их записи по каждой теме (*Приложение 13*). По разделу «Исторический подход в изучении педагогических явления» были представлены такие термины, как «бхагавадгита» (памятник древнеиндийской религиозно-философской мысли), «эддуба» (школа писцов в Древней Месопотамии), «сян и суй» (это типы школ, которые были распространены в Древнем Китае), «палестра» (частная гимнастическая школа в Древней Греции) и др. По разделу «Личности и идеи: основоположники дошкольной педагогики» были представлены описания педагогических идей («детский суд» - Я.Корчак, «детский сад под открытым небом» - В.А.Сухомлинский, «труд-основа воспитания» - К.Д.Ушинский и др.) и названия трудов педагогов («Сердце отдаю детям» - В.А.Сухомлинский, «Как любить ребенка» - Я.Корчак, «Секретный мир детей в пространстве взрослых» - М.В.Осорина и др.).

Студенты были разделены на две команды. В процессе игры представитель каждой команды по очереди вытаскивали бруски и называли либо определение термина, либо цивилизацию, либо педагога, разработавшего теорию, концепцию или подход, названный на блоке. Если студент не отвечал, то право хода переходило к команде противника. По итогу игры побеждает та команда, кто больше наберет баллов за правильные ответы.

Технология gamification-командообразование «Педагогическая Jenga» способствует не только систематизации знаний студентов по пройденному материалу, но и развивает их как участников командного взаимодействия. Чередование ходов, необходимость быстро соотнести термин, педагогическую идею или название произведения с соответствующей цивилизацией или педагогом студенты на практике убеждаются, что индивидуальная подготовка и активность каждого напрямую влияет на общий результат команды, её успех или поражение. Игровой формат, опирающийся

на заранее разработанные совместно со студентами задания, создаёт ситуацию, в которой знания перестают быть «теоретическим запасом» и превращаются в инструмент решения командной задачи в условиях ограниченного времени и соревновательного давления. В процессе игры участники осознанно примеряют на себя разные командные роли: кто-то берет на себя ответственность отвечать на наиболее сложные вопросы, кто-то помогает команде, подсказывая и структурируя ранее изученный материал, кто-то выступает координатором стратегии (какие бруски выбирать, какие риски оправданны), а кто-то поддерживает эмоциональный климат и мотивацию команды. Это стимулирует студентов выявлять и аргументировать значимость своей роли, осознанно выбирать форму участия, соотнося её с собственными личностными качествами и уровнем предметной подготовки. Регулярная рефлексия по итогам игры способствует формированию навыков осознания, формулирования и демонстрации ценности своей роли, а также навыков эффективного партнёрского взаимодействия, когда студенты учатся использовать свою позицию и компетенции для усиления общего результата команды и повышения качества совместного освоения профессионального содержания.

Модуль «Историко-методологические основы дошкольного образования» завершился экзаменом в формате *экзаменационного квиза*. Геймификация позволяет развивать личностные качества студентов, пример одно из таких игр показан в статье «Экзаменационная игра в процессе геймификации подготовки бакалавров дошкольного профиля» [28].

Экзамен по данному модулю был направлен на аксиологический, личностно-командный и деятельностно-партнерский критерии. Квиз состоял из трех раундов, первый и второй раунды проходили в командах, состав которых определялся в случайном порядке. Каждая команда придумывала свое название для участия в игре. Первый тур назывался «Начнем с истоков...» и включал в себя 15 вопросов, связанных с Разделом 1. «Исторический подход в изучении педагогических явлений» (*Приложение 14*):

1. Как называли учителя в Древней Индии? (Ответ: гуру)
2. Цель воспитания в этом античном государстве заключалась в совершенствовании в воинском искусстве и воспитании воинов. Воспитание осуществлялось государством. Назовите цивилизацию. (Ответ: Спарта)
3. В образовании Древнего Китая обязательно присутствовали эти шесть дисциплин. Назовите их. (Ответ: письмо, счёт, мораль, музыка, стрельба из лука, управление лошадьми)
4. Какие три этапа философской мысли были в Древней Греции? (Ответ: натурфилософский, классический и эллинистическо-римский этап)
5. Эти школы были основаны шумерами в середине 3 тысячелетия до нашей эры. Как назывались эти школы? (Ответ: эдубба/дом табличек)
6. Первая из древнейших цивилизаций, где могли обучаться, как мальчики, так и девочки. Назовите цивилизацию. (Ответ: Древний Египет)
7. Первые школы носили название X и Y на одну и ту же букву. X возникли на месте прибежищ для престарелых, бравшихся обучать и наставлять молодежь. В Y поначалу учили военному делу, в частности стрельбе из лука. Позже для обозначения учебного заведения стали пользоваться другим словом на ту же букву. Назовите X и Y. (Ответ: Сян и сюй)
8. Как называется основная учебная и священная книга в Древней Индии? (Ответ: бхагавадгита)
9. Этот вид школ X в Древнем Риме обеспечивал начальное обучение детей. Школы Y были более возвышенного типа, имеющие собственные образовательные программы, включающие в себя 7 свободных искусств. А подготовка для государственной и общественной карьеры осуществлялась в школах Z. Назовите эти школы. (Ответ: тривиальные, грамматические и риторические школы)
10. Какое государство и временной период характеризуется влиянием религии на образование? (Ответ: Древняя Русь, Средневековье)

11. К какому периоду началось возвращение в эпоху Ренессанса?
(Ответ: античность)

12. Что называют “колыбелью древних цивилизаций”? (Ответ: Месопотамия)

13. Какие формы образования существовали в первобытном обществе? (Ответ: подражание, устная передача информации, ритуалы и обряды инициации, игра)

14. Какие формы образования были в Древней Руси? (Ответ: княжеско-боярское, церковное и народное образование)

15. Представители какой касты в Древней Индии получали лучшее образование? (Ответ: брахманы/жрецы)

Второй тур «А что там пишут» включал в себя также 15 вопросов, связанных с Разделом 2 «Методологические основы дошкольного образования» и Разделом 3. «Личности и идеи: основоположники дошкольной педагогики»:

1. “Школа радости” Василия Александровича Сухомлинского учила его, как он писал, открывать перед детьми окно в окружающий мир. Где свои занятия проводил педагог? (Ответ: под открытым небом)

2. Что обязательно должно быть в среде согласно педагогике Марии Монтессори? (Ответ: сенсорные материалы)

3. 1- 6 мячей; 2 - куб, цилиндр и шар; 3 - деревянный куб из 8 кубиков. Что мы начали перечислять? (Ответ: Дары Фребеля)

4. Про какого педагога эти факты: выступал за народное образование, основоположник антропологического принципа в педагогике, трудовое воспитание? (Ответ: Константин Дмитриевич Ушинский)

5. 1-ый шаг: рождение (или первое “нет”), 2-ой шаг: выход из колыбели, 3-ий шаг: выход во двор после освоения дома, 4-ый шаг: выход со двора в школу.... Шаги к чему описывает Симон Львович Соловейчик? (Ответ: свободе/освобождению)

6. В Вальдорфском детском саду именно по ЭТОМУ можно понять, что творится за окном (на слайде представлена фотография стола «Времен года») (Ответ: стол времен года)

7. Сесиль Лупан разработала методики обучения детей. Назовите методики. (Ответ: обучения математике и чтению)

8. Кто из педагогов изучал детскую субкультуру? (Ответ: Осорина Мария Владимировна)

9. Правило этого принципа “в нужное время, в нужном месте”. Назовите принцип. (Ответ: принцип наглядности)

10. Какой автор ввел эти принципы раннего развития: доверяй себе, любовь и забота, гибкость в воспитании, отказ от излишней строгости, развитие через свободу и самостоятельность, дисциплина без насилия, гармония в семье? (Ответ: Бенджамин Спок)

11. Какой орган самоуправления был организован Янушом Корчаком в Доме сирот? (Ответ: товарищеский суд)

12. По мнению Симона Львовича Соловейчика, на воспитание влияет не взрослый в голове взрослого, а кто? (Ответ: ребенок в голове взрослого)

13. Этот педагог разработал теоретические основы обучения детей дошкольного возраста, а также изучал детскую игру. Назовите педагога. (Ответ: Усова Александра Платоновна)

14. Назовите основные методы диагностики детей дошкольного возраста. (Ответ: наблюдение, беседа, игровой метод, анализ продуктов деятельности детей, экспериментальный)

15. «Дети – цветы жизни и подобно растениям нуждаются в умелом уходе» - так говорил Фридрих Фрёбель и открыл что? (Ответ: детский сад)

Третий этап экзамена включал развернутый ответ на вопрос о возможных путях реализации выбранной педагогической идеи в будущей профессиональной деятельности студента. Он проводился в индивидуальном формате, что позволило адресно оценить глубину освоения содержания модуля, степень осознанности профессиональных намерений и готовность к

их практической реализации.

3 этап - Интегративно-проектный

Модуль проектной деятельности реализуется на 1 курсе второго семестра, 2 курса третьего и четвертого семестров, 3 курса пятого и шестого семестров очной формы обучения. Модуль направлен на формирования у студентов навыки эффективной командной работы в процессе проектной деятельности (*Приложение 15*).

Дескрипторами данного модуля выступили:

Знать:

- основные механизмы взаимовлияния личных и командных ценностей в процессе совместной деятельности (аксиологический критерий);
- влияние осознанного отношения к своей роли на общий результат команды (личностно-командный критерий);
- принципы эффективного командного взаимодействия (деятельностно-партнерский критерий).

Уметь:

- соотносить личные профессиональные приоритеты с основными ценностями команды (аксиологический критерий);
- сопоставлять личностные приоритеты с ценностями команды и гибко находить баланс между ними при выполнении коллективных задач (личностно-командный критерий);
- выстраивать эффективную коммуникацию в команде для достижения общей цели (деятельностно-партнерский критерий).

Владеть:

- приёмами рефлексии, аргументации и презентации, позволяющими продемонстрировать связь личного вклада и общекомандных достижений, подчеркивая ценность командной работы и своей роли в ней (аксиологический критерий);
- инструментами фасилитации процессов обсуждения, принятия и реализации ценностей команды, с учётом собственных профессиональных и

личностных ценностных установок (личностно-командный критерий);

– навыками конструктивного партнёрского взаимодействия в командной работе (деятельностно-партнерский критерий).

Модуль проектной деятельности на очной форме обучения рассчитан на:

1 курс: 2 семестр: 18 часов практических занятий, 54 часа самостоятельной работы студента, зачет, курсовой проект.

2 курс: 3 семестр: 18 часов практических занятий, 18 часов самостоятельной работы студента. 4 семестр: 18 часов практических занятий, 54 часов самостоятельной работы студента, зачет, курсовой проект.

3 курс: 5 семестр: 18 часов практических занятий, 18 часов самостоятельной работы студента. 6 семестр: 18 часов практических занятий, 54 часа самостоятельной работы студента, экзамен, курсовой проект

На заочной:

1 курс: 3 триместр: 4 часа практических занятий, 68 часов самостоятельной работы студента, зачет, курсовой проект.

2 курс: 5 триместр: 10 часов практических занятий, 26 часов самостоятельной работы студента. 6 триместр: 10 часов практических занятий, 62 часов самостоятельной работы студента, зачет, курсовой проект.

3 курс: 8 триместр: 10 часов практических занятий, 26 часов самостоятельной работы студента. 9 триместр: 10 часов практических занятий, 53 часа самостоятельной работы студента, экзамен, курсовой проект.

Модуль включает в себя темы, направленные на реализацию проекта в сфере дошкольного образования:

- 1. Формирование проектной группы, распределение ролей.*
- 2. Актуальность и выбор темы проекта.*
- 3. Постановка цели и задач проекта.*
- 4. Командный брендинг.*
- 5. Этапы и алгоритм проекта.*
- 6. Реализация проекта: подготовительный этап.*
- 7. Реализация проекта: процессуально-деятельностный.*

8. Представления результатов проекта

9. Обратная связь, выводы

Для формирования команд нами были использованы результаты диагностик, представленных в параграфе 2.1. *Диагностический компонент модели педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования.* Опираясь на исследования М.Белбина, мы выбрали по одному представителю, выполнявшему одну из ролей интеллектуальная, социальная и роли-действия. Оценщики и мыслители добавляют аналитический компонент в команды. Такое распределение обеспечит баланс ролей и типов личностей в каждой команде, что может привести к более эффективному взаимодействию и результативности в проектной работе. В соответствии временной реализацией модуля проектные группы были сформированы по следующему принципу:

– студенты 1 курса очной формы обучения 44.03.01 Педагогическое образование (профиль «Дошкольное образование»), 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки (профиль «Дошкольное образование и иностранный язык (английский)»);

– студенты 2 и 3 курса очной формы обучения 44.03.05 Педагогическое образование с двумя профилями подготовки (профиль «Дошкольное образование и иностранный язык (английский)»);

– студенты 1 курса заочной формы обучения 44.03.01 Педагогическое образование (профиль «Дошкольное образование»);

– студенты 2 курса заочной формы обучения 44.03.01 Педагогическое образование (профиль «Дошкольное образование»);

– студенты 3 курса заочной формы обучения 44.03.01 Педагогическое образование (профиль «Дошкольное образование»).

Для формирования таких групп можно использовать генеративный искусственный интеллект, о чем подробно описано в нашей статье «Применение искусственного интеллекта при формировании студенческих проектных групп», где предлагается метод на основе MBTI-типологии и

инструментов типа 16 Personalities для баланса ролей в командах [26]. В статье описано использование генеративного искусственного интеллекта для анализа профилей студентов, чтобы оптимально распределить по командам, обеспечив баланс ролей. После формирования проектных групп, со студентами были обсуждены их роли в команде и обозначен круг обязанностей в рамках проектной деятельности.

Педагогические технологии.

В процессе освоения модуля мы реализовали следующие педагогические технологии: Командный коучинг «Синергия ролей и смыслов» и технология проектно-командного обучения. Командный коучинг реализовывался в трёх взаимосвязанных направлениях.

Направление 1. Осознание себя в команде.

Коуч-сессия «Личностный пазл».

В данном упражнении студентам предлагается заполнить карточки с сильными сторонами их личности, которые они хотят развивать. По итогу этого упражнения формируется общий портрет команды. Данное упражнение позволяет определить сильные стороны и зону ответственности для каждого участника. В одной из команд студентов Полина Ш. (Коллективист, ISTJ) отметила у себя сильную сторону, как организованность; Лилия У. (Формирователь, ENFP) – креативность; Анастасия Б. (Формирователь, ENFJ-A) – умение слушать людей и поддерживать; Дарья Т. (Коллективист, ENTP) – стратегирование и планирование деятельности; Виктория Д. (Председатель, ENFJ-A) - чувственность.

Направление 2. Переосмысление командных ролей.

Коуч-сессия «Точка зрения».

Суть этого упражнения заключается в возможности занять позицию в команде, противоположную своей. В одной из команд в ходе этого упражнения Алена Т. (Формирователь, ENTJ) занимает противоположную своей роль - командный исполнитель, подчиняющийся решениям других; Виктория К. (Коллективист, INFP) - критик и аналитик, оценивающий идеи

команды; Анастасия М. (Коллективист, INFP) - лидер, принимающий сложные решения; София М. (Оценщик, ENTP) - исполнитель, фокусирующийся на выполнении конкретных задач; Марина Б. (Коллективист, ISFP) - рациональный стратег и планировщик; Юлия Г. (Исполнитель, ISFJ) - креативный лидер и вдохновитель. Команде был предложен кейс – разработка мероприятия для детей. Все упражнения заканчивались рефлексией, где каждый участник проекта рассказывает, как поменялось его мнение по поводу своей роли в команде, и, роли других участников. Студенты на этом этапе отмечали, что они более четко начали понимать свою роль в команде и функции, которые они на себя берут в ходе реализации проекта. Также все студенты отметили, насколько сложно исполнять другую роль в команде, тем самым поняв ценность каждого члена проектной группы.

Коуч-сессия «Парадоксальный проект: как объединить противоположности».

В задании «Парадоксальный проект: как объединить противоположности» команде даётся задача: спроектировать концепцию города, в котором уживаются противоположности, которые написаны на картах и открываются по очереди: минимализм и роскошь, технологии и природа, традиции и инновации, город для интровертов и экстравертов. На реализацию каждой концепции команде дается 15 минут. В этом задании каждый участник отвечает за один аспект проекта в соответствии с результатами тестов. В качестве примера рассмотрим одну из групп:

Снежана К. (Коллективист, ENFJ-A). Роль: координатор гармонии. Следит, чтобы все участники включились в обсуждение и учитываются разные мнения.

Снежана К. (Коллективист, ENFJ-A): Роль: вдохновитель идеи. Помогает команде не терять мотивацию и предлагает креативные решения.

Анастасия М. (Исполнитель, ENFJ-A): Роль: Организатор структуры. Превращает идеи в конкретный план и следит за деталями.

Татьяна Б. (Формирователь, ISTP): Роль: Практический аналитик.

Проверяет реалистичность предложений и находит нестандартные подходы.

Даниил К. (Мыслитель, ENTJ): Роль: Стратег и визионер. Формирует долгосрочную стратегию и следит за общей картиной.

В ходе работы участникам сообщают, что правила изменились: время создание проекта сократилось до 5 минут, один из участников временно «теряет» свою роль и должен помочь другому. По завершению упражнения со студентами проводится рефлексия, где обсуждается вклад каждого, что помогало им работать вместе и что нового они узнали о каждом из команды. Такое упражнение помогло студентам сконцентрироваться на задачах и ощутить ценность своей роли в работе команде.

Направление 3. Командный результат.

Коуч-сессия «Команда супергероев».

В упражнении «Команда супергероев» каждому участнику предлагается игровая роль, которая дается ему в соответствии с его ролью в команде. В качестве примера рассмотрим одну из групп:

– Вероника (Разведчик, INTJ) - Искра Стратегий. Суперсила – видеть будущее и строить планы, которые не подводят.

– Илья (Оценщик, ENFP) – Мастер Идей. Суперсила – зажигать креативные решения даже в самых сложных ситуациях.

– Полина Е. (Коллективист, ISFP) - Хранитель Гармонии. Суперсила - создание комфортной и вдохновляющей атмосферы, где каждый чувствует себя частью команды.

– Анастасия Г. (Доводчик, ISFJ) - Мастер Деталей. Суперсила - способность видеть мельчайшие нюансы и доводить начатое до идеального результата.

– Елена Г. (Исполнитель, ENFJ-A) - Мотивационный Лидер. Суперсила - способность вдохновлять и координировать команду даже в самых сложных условиях.

В игре представлена проблемная ситуация: команде супергероев необходимо спасти мир от вторжения роботов. Участники объединяются,

чтобы разработать план спасения, используя свои "суперсилы". По итогу команда представляет свой «план спасения», где описывает решение проблемы. По завершению этой деловой игры, была проведена рефлексия, на которой обсуждались вопросы.

Как вы почувствовали себя в своей "супергеройской" роли? что помогло лучше понять коллег? Как можно использовать эти "суперсилы" в реальных проектах?

Участники команды отметили, что роль каждого участника в проекте важна и объединение способностей приводит к положительным результатам.

Коуч-сессия «Башня доверия»

Цель упражнения: развить навыки сотрудничества, распределения ролей, принятия коллективных решений.

Студенты участвуют своей проектной командой. Каждой команде выдаются одинаковые наборы конструктора – листы бумаги А4. Команде ставится задача: построить как можно более высокую башню за 10 минут.

По завершению проводится рефлексия.

Что помогло договориться?

Ответы студентов:

– мы сначала выслушали предложения каждого, а потом выбрали то, что устроило всех. Помогло то, что никто не настаивал только на своём мнении (Хаяла Халиг кызы А.);

– договориться помогло уважение друг к другу и понимание, что мы в одной команде. Все старались быть открытыми и искать общее, а не спорить (Антон Сереевич П.);

– очень помогло, что в команде был человек, который умеет "сглаживать углы" – это Алёна. Она предлагала компромиссные варианты, и это снимало напряжение (Анастасия Олеговна М.);

Какие роли были самыми сложными?

Ответы студентов:

– сложнее всего было быть координатором – нужно было следить за

временем, распределением задач и мотивировать команду, чтобы никто не "выпадал" (Елена Николаевна Г.);

– трудно было быть критиком (оценщиком), потому что не хотелось обидеть команду, но нужно было честно указывать на слабые места (Полина Алексеевна С.);

– роль генератора идей оказалась непростой – нужно постоянно предлагать что-то новое, быть активным, даже когда нет вдохновения (Вероника Сереевна Ш.).

Как проявилось партнёрство?

Ответы студентов:

– когда одному из нас было тяжело с заданием, другие предложили помощь и вместе разобрались. Мы чувствовали, что "тянем" не поодиночке, а вместе (Юлия Александровна Г.);

- партнёрство проявилось в том, что мы договаривались, кто что делает, исходя из интересов и сильных сторон каждого, а не просто по списку (Марина Максимовна Б.);

- мы всё обсуждали вместе – не было такого, чтобы кто-то решал за всех. Даже если не соглашались, искали общее решение. Это и было настоящим партнёрством (Дарья Олеговна М.).

Технология проектно-командного обучения предполагала реализацию проектов в дошкольных образовательных организациях г.Ростова-на-Дону, которые являются партнерами кафедры дошкольного образования:

1. Проект «Pre.Game»
2. Проект «Созвездия»
3. Проект «Зеленый конур»
4. Проект «Мультфизика»
5. Проект «География искусств»
6. Проект «Интерактивная панель «Сердце казачества»
7. Проект «История кафедры дошкольного образования: прошлое, настоящее, будущее»

8. Проект «PROКосмос»
9. Проект «Песочное творчество»
10. Проект «Космический экипаж»
11. Проект «Широкая Масленица»
12. Проект «Центр инженерно-технического творчества»
13. Проект «Играем вместе!»
14. Проект «Правила дорожного движения»
15. Проект «Финансовые приключения»

Все проекты реализовывались на базе дошкольных образовательных организаций. Каждый из них был ориентирован на решение конкретной социальной задачи и разрабатывался в соответствии с актуальными потребностями детского сада. В одних случаях администрация дошкольной образовательной организации формулировала целевой запрос, под который студенты проектировали и реализовывали образовательный проект. В других случаях студенты предлагали авторские проектные идеи, которые представлялись дошкольным организациям г. Ростова-на-Дону; далее проводился своеобразный «аукцион проектов», в ходе которого детские сады отбирали три наиболее привлекательных для себя проекта для последующей реализации. Такие проекты, как «Pre.Game», «Созвездия», «Зеленый контур», «Мультфизика» и «География искусств» были реализованы в рамках программы «Обучение служением».

Таким образом, апробация педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования показала его эффективность в формировании ключевых компонентов универсальной компетенции УК-3. Студенты продемонстрировали рост осознанности в выполнении командных ролей, развитие навыков конструктивного взаимодействия, а также способность к рефлексии и принятию ответственности за общее дело. Реализация заданий в рамках дисциплин и модулей позволила соединить теоретическую и практическую составляющие обучения, способствовала развитию критического мышления, личностной

рефлексии и профессионально значимых умений.

Полученные результаты подтвердили значимость интеграции аксиологического, личностного и деятельностно-партнерского подходов в образовательный процесс. Разработанные технологии, кейс-задания, игровые и проектные формы работы обеспечили высокую степень вовлеченности студентов, способствовали формированию командных компетенций в условиях, приближенных к профессиональной деятельности. Это позволяет утверждать, что представленный педагогический дизайн может быть рекомендован для дальнейшего внедрения в образовательную практику подготовки будущих педагогов дошкольного образования.

2.3 Динамика готовности к командной работе будущих педагогов дошкольного образования

На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы нами была поставлена **цель:** экспериментально проверить эффективность педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования.

Задачи:

1. Провести повторную диагностику развития командной работы будущих педагогов дошкольного образования.
2. Провести сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов опытно-экспериментальной работы

Повторная оценка личностно-командного критерия на контрольном этапе исследования не проводилась, поскольку на констатирующем этапе в его рамках были использованы диагностические методики, направленные на выявление типа личности и командной роли студентов. Указанные показатели отражают относительно устойчивые индивидуально-психологические характеристики, формирование и существенное изменение которых не

являлось непосредственной целью формирующего этапа педагогического эксперимента. Личностно-командный критерий в данном исследовании рассматривался как исходное основание для проектирования подготовки будущих педагогов дошкольного образования к командной работе, позволяющее учитывать индивидуальные особенности студентов при организации командного взаимодействия и распределении ролей.

Решая первую задачу контрольного этапа опытно-экспериментальной работы, мы провели диагностики: аксиологический критерий – анкетирование, аксиологические шкалы, модифицированная методика М.Рокича «Ценностные ориентации», деятельностно-партнерский – методика диагностики готовности к сотрудничеству в совместной деятельности (В.В.Курунов, Н.А.Айнулина), модифицированная методика диагностика эмпатии И.М.Юсупова.

По результатам повторной диагностики нами были получены результаты, представленные в *Приложении 16*.

По итогу проведенного повторного анкетирования нами были получены следующие данные по показателю «Ценность командной работы» представленные в *Диаграмме 6*.

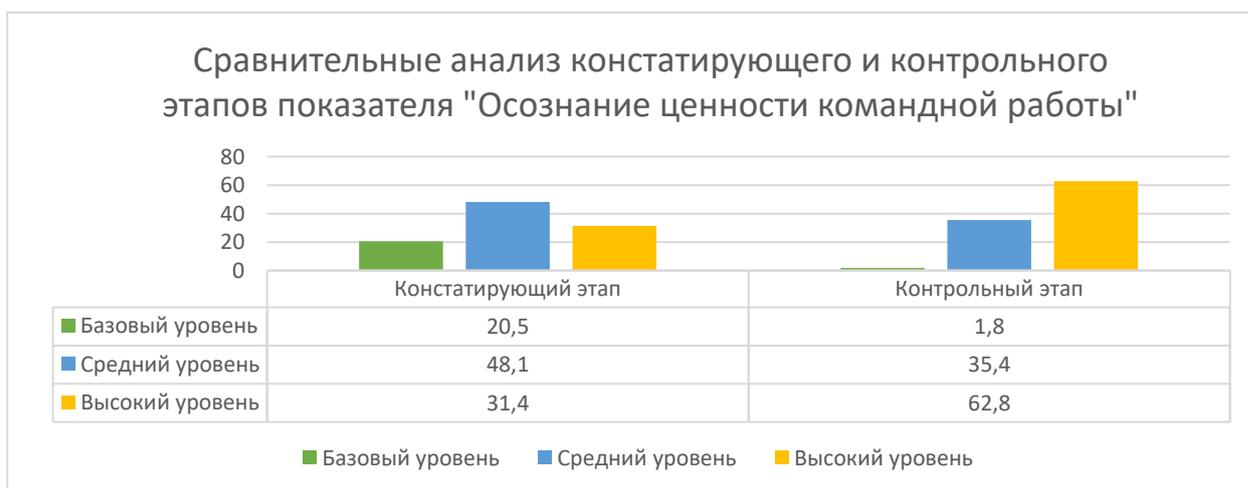


Диаграмма 6. Сравнительный анализ констатирующего и контрольного этапов показателя «Осознание ценности командной работы»

По итогам повторного анкетирования нами были получены следующие результаты контрольного этапа опытно-экспериментальной работы, относящиеся к показателю «Ценность собственной роли в команде» (Диаграмма 7).

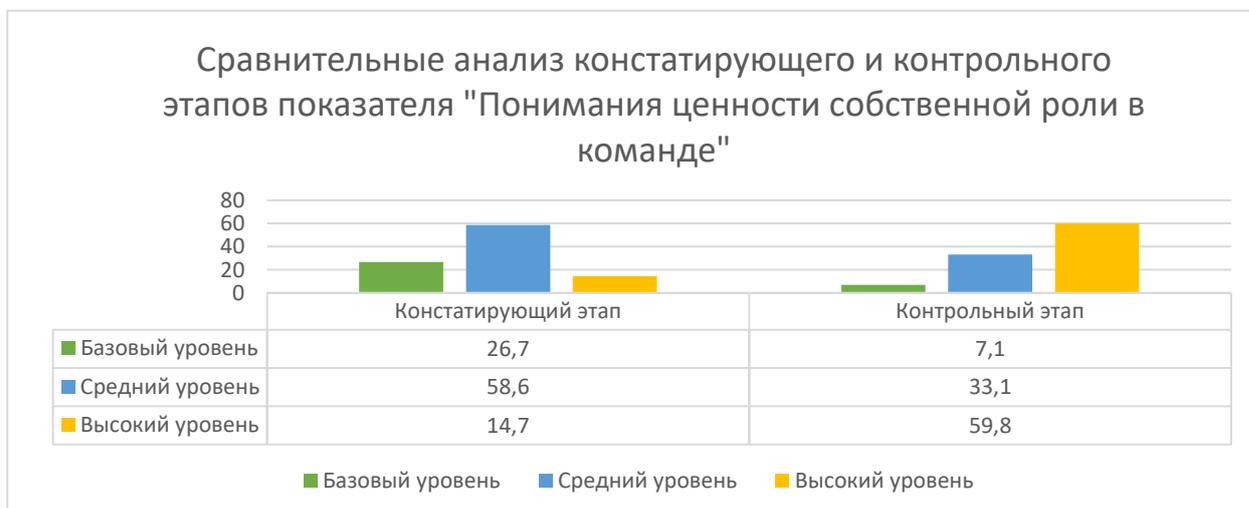


Диаграмма 7. Сравнительные анализ констатирующего и контрольного этапов показателя "Понимания ценности собственной роли в команде"

Качественный анализ результатов, полученных на основе аксиологических шкал, основывается на показателях ценности командной работы и ценности собственной роли в команде. Студентами на контрольном этапе было оценено важность своей роли в команде по десятибалльной шкале (Диаграмма 8, Таблица 9).

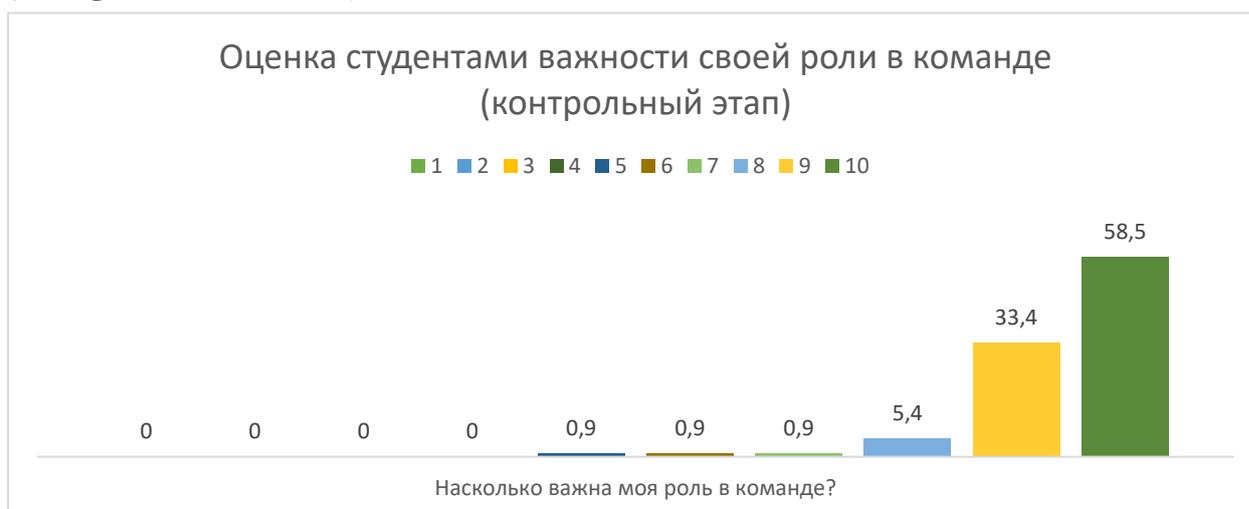


Диаграмма 8. Оценка студентами важности своей роли в команде (контрольный этап)

Таблица 9. Соотношение результатов по шкалам на констатирующем и контрольном этапах

Шкалы	Констатирующий этап (количество студентов, % соотношение)	Контрольный этап (количество студентов, % соотношение)
1	2 студента – 1,8%	0 студентов – 0%
2	0 студентов – 0%	0 студентов – 0%
3	1 студент – 0,9%	0 студентов – 0%
4	1 студент – 0,9%	0 студентов – 0%
5	7 студентов – 6,3%	1 студент – 0,9%
6	10 студентов – 9%	1 студент – 0,9%
7	16 студентов – 14,4%	1 студент – 0,9%
8	27 студентов – 24,3%	6 студентов – 5,4%
9	10 студентов – 9%	37 студентов – 33,3%
10	37 студентов – 33,4%	65 студентов – 58,5%

По результатам повторной диагностики прослеживается положительный сдвиг в сторону более высоких баллов. На контрольном этапе наблюдалось заметное увеличение числа студентов, которые оценивают значимость своей роли в команде на самых высоких уровнях (9 и 10 баллов). Сравнивая результаты на констатирующем и контрольном этапах эксперимента можно увидеть увеличение количества студентов, выбравших максимальную оценку (10 баллов) ценности своей роли (с 33,4% до 58,5%). Динамика оценки студентами значимости ценностей командной работы представлена в *Таблице 10 и Приложении 17*.

Таблица 10. Оценка студентами значимости ценностей командной работы

Ценность	Оценка студентами значимости ценностей командной работы									
	1 – не значима		2 – слабо значима		3 – умеренно значима		4 – значима		5 – наиболее значима	
	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап	Констатирующий этап	Контрольный этап
<i>Доверие</i>	1,8% 2 студента	0% 0 студентов	2,7% 3 студента	0% 0 студентов	10,8% 12 студентов	0,9% 1 студент	18,9% 21 студент	22,52% 25 студентов	65,8% 73 студента	76,58% 85 студентов
<i>Взаимоуважение</i>	0,9% 1 студент	0% 0 студентов	0% 0 студентов	0% 0 студентов	1,8% 2 студента	0,9% 1 студент	7,2% 8 студентов	5,41% 6 студентов	90,1% 100 студентов	93,69% 104 студента
<i>Ответственность</i>	0,9% 1 студент	0% 0 студентов	0,9% 1 студент	0% 0 студентов	0% 0 студентов	0% 0 студентов	7,2% 8 студентов	0,9% 1 студент	91% 101 студент	99,1% 110 студентов
<i>Открытость и прозрачность коммуникации</i>	0,9% 1 студент	0% 0 студентов	0,9% 1 студент	0% 0 студентов	4,5% 5 студентов	0% 0 студентов	24,3% 27 студентов	0,9% 1 студент	69,4% 77 студентов	99,1% 110 студентов
<i>Коллективная эффективность</i>	0% 0 студентов	0% 0 студентов	0,9% 1 студент	0% 0 студентов	7,2% 8 студентов	0% 0 студентов	13,5% 15 студентов	0% 0 студентов	78,4% 87 студентов	100% 111 студентов
<i>Гибкость и адаптивность</i>	0% 0 студентов	0% 0 студентов	0,9% 1 студент	0% 0 студентов	7,2% 8 студентов	0% 0 студентов	24,3% 27 студентов	0% 0 студентов	67,6% 75 студентов	100% 111 студентов
<i>Эмоциональный интеллект</i>	0,9% 1 студент	0% 0 студентов	4,5% 5 студентов	0% 0 студентов	10,8% 12 студентов	0,9% 1 студент	26,1% 29 студентов	0,9% 1 студент	57,7% 64 студента	98,2% 109 студентов
<i>Поддержка и взаимопомощь</i>	1,8% 2 студента	0% 0 студентов	0% 0 студентов	0% 0 студентов	6,3% 7 студентов	0,9% 1 студент	17,1% - 19 студентов	1,8% 2 студента	74,8% 83 студента	97,3% 108 студентов

Повторная диагностика по модифицированной методики М. Рокича «Ценностные ориентации» позволила получить данные, представленные в *Таблице 11*.

Таблица. 11. Результаты модифицированной методики М. Рокича (констатирующий и контрольный этапы)

Ценность	Средний ранг	
	Констатирующий этап	Контрольный этап
Аккуратность	7,63	7,79
Высокие запросы	13,51	13,41
Исполнительность	9,22	9,20
Ответственность	5,65	5,86
Рационализм	9,47	9,49
Самоконтроль	9,25	9,14
Смелость в отстаивании своего мнения	11,72	11,84
Чуткость	10,04	10,17
Терпимость	11,63	11,65
Широта взглядов	10,91	10,68
Твердая воля	11,65	11,37
Честность	8,32	8,48
Эффективность в делах	11,28	11,24
Образованность	6,87	6,94
Непримиримость к недостаткам	14,13	13,95
Независимость	8,19	8,16
Жизнерадостность	6,65	6,62
Воспитанность	5,01	5,16

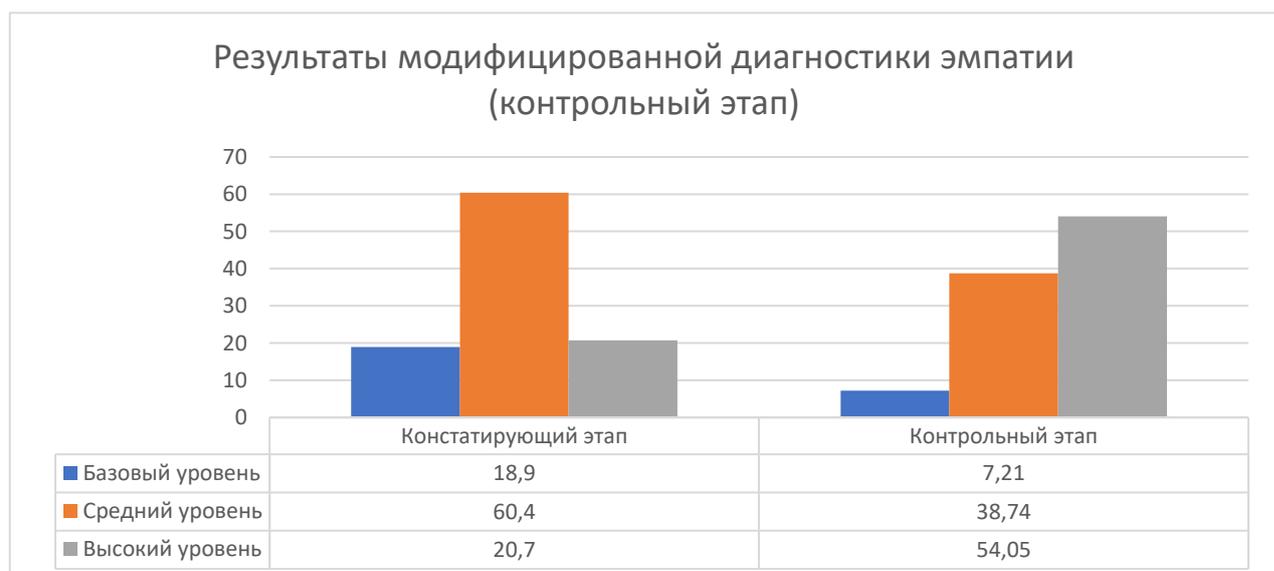
Результаты, представленные по аксиологическому критерию на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы, показывают положительную динамику подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования.

Для определения динамики готовности студентов к командной работе по деятельностно-партнерскому критерию были повторно проведены диагностики: готовности к сотрудничеству в совместной деятельности (В.В.Курунов, Н.А.Айнулина) (*Диаграмма 9*), диагностика эмпатии И.М.Юсупова (*Диаграмма 10*).

Диаграмма 9. Результаты диагностики готовности к сотрудничеству в совместной деятельности (контрольный этап)



Диаграмма 10. Результаты модифицированной диагностики эмпатии (контрольный этап)



Для обеспечения объективности и достоверности результатов опытно-экспериментальной работы по формированию командной компетентности студентов была проведена математико-статистическая обработка полученных эмпирических данных. Статистический анализ осуществлялся на констатирующем и контрольном этапах эксперимента с использованием специально подобранных методов математической статистики, адекватных характеру исследуемых показателей и задачам исследования.

Экспериментальная работа проводилась в естественных условиях образовательного процесса на базе педагогического вуза. В эксперименте принимали участие студенты подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (профиль «Дошкольное образование») и 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». Общий объем выборки составил 111 человек, что обеспечивает статистическую репрезентативность и позволяет применять параметрические и непараметрические методы статистического анализа. Констатирующий этап эксперимента был направлен на выявление исходного уровня сформированности командной компетентности студентов. Контрольный этап проводился после реализации комплекса педагогических технологий командообразования, описанных в параграфе 2.2, и был направлен на оценку эффективности формирующих воздействий. Для сравнения результатов констатирующего и контрольного этапов использовались данные, полученные от одной и той же группы студентов (план эксперимента «до и после»), что позволяет оценить динамику изменений уровня сформированности каждого критерия командной компетентности.

Выбор методов математической статистики осуществлялся с учетом специфики измеряемых показателей, типа шкал измерения, объема выборки, характера распределения данных, а также задач исследования на каждом этапе эксперимента. Для аксиологического критерия, отражающего ценностное отношение к командной работе, и деятельностно-партнерского критерия, характеризующего практические навыки командного взаимодействия, были определены различные статистические методы, наиболее полно раскрывающие особенности формирования каждого компонента командной компетентности.

Методы статистической обработки для аксиологического критерия. Аксиологический критерий оценивает сформированность ценностного отношения студентов к командной работе и включает такие показатели, как осознание значимости команды, понимание ценностей командного

взаимодействия и готовность к сотрудничеству в командной деятельности. По результатам диагностики студенты распределялись по трем уровням сформированности: базовый, средний и высокий. Для статистического анализа данных аксиологического критерия были выбраны методы критерий χ^2 (хи-квадрат) Пирсона и коэффициент ранговой корреляции Спирмена.

Критерий χ^2 Пирсона – непараметрический метод статистической проверки гипотез, предложенный выдающимся английским математиком Карлом Пирсоном и широко применяемый в педагогических исследованиях для анализа номинальных и порядковых данных. Критерий позволяет оценить значимость различий между фактическим (наблюдаемым в результате исследования) распределением испытуемых по категориям и теоретическим распределением, которое можно ожидать при справедливости нулевой гипотезы.

В рамках нашего исследования критерий χ^2 применялся для решения двух основных задач: во-первых, для оценки значимости различий между распределением студентов по уровням сформированности аксиологического критерия на констатирующем и контрольном этапах эксперимента; во-вторых, для проверки гипотезы о равномерности распределения студентов по уровням на каждом из этапов. Мы использовали данную формулу:

$$\chi^2 = \sum \frac{(f_{\text{набл}} - f_{\text{теор}})^2}{f_{\text{теор}}}$$

Оценка достоверности полученных результатов проводилась с помощью методов математической статистики. На этапе констатирующего эксперимента для анализа распределения признака применялся критерий согласия χ^2 Пирсона. При объеме выборки 111 человек и равномерном теоретическом распределении (по 37 человек на каждый из трех уровней) эмпирическое распределение оказалось крайне неравномерным. Большинство испытуемых (79) имели средний уровень, 31 — базовый, и только 1 — высокий. Вычисленное значение $\chi^2 = 83,676$ превысило критическое (5,991),

что говорит о статистически значимом преобладании среднего уровня и фактическом отсутствии высокого уровня в выборке на начало эксперимента.

После реализации педагогической программы структура изменилась: доля базового уровня снизилась до 17 человек, среднего — до 63, при этом число студентов с высоким уровнем возросло до 31. Для проверки значимости этих изменений в связанных выборках (одни и те же студенты «до» и «после») был использован критерий Мак-Нимара. Полученный уровень значимости ($p < 0,01$) подтверждает, что положительная динамика (рост высокого уровня на 27% и сокращение низкого) неслучайна и является следствием проведенной работы.

Для анализа взаимосвязи субъективных и объективных показателей аксиологического критерия применялся коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Сравнение самооценки ценностного отношения к командной работе и экспертной оценки понимания её основ показало усиление корреляционной связи: с $\rho = 0,64$ (средняя связь) на начальном этапе до $\rho = 0,81$ (высокая связь) на завершающем. Усиление корреляции (при $p < 0,01$ на обоих этапах) свидетельствует о качественном развитии аксиологической составляющей: произошло сближение внешнего признания ценности и внутреннего её осмысления студентами.

Логическим продолжением анализа стало изучение вопроса о том, как сформированность ценностных установок (аксиологический критерий) соотносится с реальными поведенческими проявлениями и навыками работы в команде (деятельностно-партнёрский критерий). Расчет коэффициента корреляции Спирмена между этими двумя критериями показал положительную динамику их взаимосвязи. Если на начальном этапе эксперимента связь оценивалась как умеренная ($\rho = 0,48$), то на итоговом срезе она усилилась до высокой ($\rho = 0,73$). Подобное усиление взаимозависимости свидетельствует в пользу системного характера формирования компетенции: осознание ценности командной работы перестало быть абстрактным знанием

и начало подкрепляться соответствующими практическими умениями взаимодействовать с партнерами.

Метод статистической обработки для деятельностно-партнерского критерия. Данный критерий характеризует практические умения и навыки командного взаимодействия и включает такие показатели, как умение работать в команде, владение навыками командного взаимодействия, способность к партнерскому сотрудничеству и выполнение командных ролей. Диагностика осуществлялась с использованием комплекса методик: наблюдение за студентами в процессе выполнения групповых проектов, экспертная оценка преподавателями, самооценка и взаимооценка участников команд, результаты выполнения практических заданий. Количественные данные представлялись в виде баллов по 100-балльной шкале и распределения по трем уровням сформированности. Для статистической обработки данных деятельностно-партнерского критерия были выбраны метод t-критерий Стьюдента для зависимых выборок (парный t-критерий).

t-критерий Стьюдента – параметрический метод статистической проверки гипотез, основанный на распределении Стьюдента и широко применяемый в педагогических исследованиях для сравнения средних значений количественных показателей. Критерий был разработан английским статистиком Уильямом Сили Госсетом в 1908 году и опубликован под псевдонимом "Student". В нашем исследовании использовался парный t-критерий, предназначенный для сравнения двух зависимых (связанных) выборок, то есть для оценки изменений показателей у одних и тех же студентов на констатирующем и контрольном этапах эксперимента.

Для проверки гипотезы исследования и доказательства эффективности разработанной педагогической модели нами был применен комплекс методов математической статистики. Выбор каждого метода обусловлен характером распределения данных, типом измерительных шкал и спецификой выборки ($n=111$). Обработка данных производилась с использованием критерия χ^2 Пирсона, критерия Мак-Нимара, парного t-критерия Стьюдента и

коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Для оценки практической значимости результатов дополнительно рассчитывался показатель размера эффекта (d Коэна).

На начальном этапе исследования, посвященном диагностике аксиологического критерия, нами был зафиксирован существенный дисбаланс в распределении испытуемых. Большая часть студентов (79 человек, что составляет 71,2%) была отнесена к среднему уровню, 31 респондент (27,9%) — к базовому. Крайне тревожным сигналом стал тот факт, что лишь один участник (0,9%) продемонстрировал показатели, соответствующие высокому уровню. Чтобы определить, насколько это распределение отличается от теоретически ожидаемого (равномерного), был применен критерий χ^2 Пирсона. При расчетах мы исходили из предположения, что при отсутствии влияния каких-либо факторов студенты должны были распределиться по трем группам примерно поровну (по 37 человек). Полученное эмпирическое значение ($\chi^2 = 83,676$) оказалось значительно выше критического порога (5,991 при $df=2$ и $\alpha=0,05$). Это позволило нам отвергнуть нулевую гипотезу и констатировать, что на констатирующем этапе высокий уровень развития ценностного отношения к командной работе у будущих педагогов практически отсутствует, а доминирующим является средний уровень.

После внедрения комплекса педагогических технологий структура распределения претерпела заметные изменения. Количество студентов на базовом уровне сократилось до 17 человек (15,32%), на среднем — до 63 (56,76%). При этом число респондентов, достигших высокого уровня, возросло до 31 человека (27,93%). Поскольку речь шла об анализе изменений в одной и той же группе (связанные выборки), для проверки значимости сдвигов мы обратились к критерию Мак-Нимара. Статистическая обработка подтвердила, что выявленная положительная динамика (снижение доли низких показателей и рост высоких) является неслучайной и значимой на уровне $p < 0,01$.

Следующим шагом стала оценка изменений в уровне владения практическими навыками командного взаимодействия (деятельностно-партнёрский критерий). Для этого использовался парный t-критерий Стьюдента, применение которого правомерно благодаря соблюдению ряда условий: зависимая переменная (баллы за выполнение командных заданий) измерена в интервальной шкале, распределение разностей парных измерений близко к нормальному (подтверждено критерием Шапиро-Уилка), а наблюдения независимы.

Сравнение средних значений показало выраженный рост: на констатирующем этапе средний балл составлял $M_1=64,2$ ($SD=15,8$), тогда как на контрольном этапе он повысился до $M_2=78,6$ ($SD=14,3$). Средняя разность показателей составила 14,4 балла при стандартном отклонении разностей 12,1. Вычисленное эмпирическое значение t-критерия ($t_{эмп} = 12,54$) значительно превысило критическое значение ($t_{крит} = 1,982$ при $df=110$ и $\alpha=0,05$). Это свидетельствует о статистически значимом улучшении результатов ($p < 0,001$).

Однако статистическая значимость не всегда равна практической ценности результата, особенно на больших выборках. Для оценки реальной величины эффекта нами был рассчитан показатель d Коэна. Полученное значение $d = 0,95$ превышает порог 0,8, что, согласно общепринятой интерпретации, соответствует большой величине эффекта. Это означает, что выявленные различия имеют не только математическое, но и практическое значение: разработанные педагогические технологии действительно привели к существенному росту навыков командной работы у студентов.

Анализ качественного распределения студентов по уровням также подтверждает этот вывод. Если до начала эксперимента на базовом уровне находились 23 студента (20,7%), а на высоком — 21 (18,9%), то после завершения формирующего этапа картина изменилась: количество студентов с низкими показателями сократилось до 13 (11,71%), тогда как число студентов, овладевших навыками на высоком уровне, удвоилось, достигнув 42

человек (37,84%). Таким образом, прирост высокого уровня составил 18,9%, а доля базового уровня снизилась на 9%.

Для изучения внутренней структуры формируемой компетенции мы применили коэффициент ранговой корреляции Спирмена. На первом этапе анализировалась связь между субъективной оценкой студентами ценности командной работы и их пониманием её теоретических оснований (оба показателя входят в аксиологический критерий). На констатирующем этапе коэффициент составил $\rho = 0,64$, что интерпретируется как устойчивая положительная связь средней силы. К окончанию эксперимента этот показатель вырос до $\rho = 0,81$, что говорит о высокой степени согласованности: внешнее признание значимости командного взаимодействия стало подкрепляться более глубоким его осмыслением.

Далее мы рассмотрели, как ценностные установки соотносятся с реальными практическими умениями, то есть исследовали связь между аксиологическим и деятельностно-партнёрским критериями. На начальном этапе корреляция оценивалась как умеренная ($\rho = 0,48$), что могло свидетельствовать о некоторой разобщенности «знаемого» и «реально применяемого». Однако на контрольном этапе связь усилилась до высокой ($\rho = 0,73$). Полученные данные подтверждают системный характер формирования компетенции: в процессе опытно-экспериментальной работы ценностные ориентации студентов пришли в соответствие с приобретаемыми практическими навыками, что является одним из ключевых показателей эффективности педагогического дизайна.

Совокупность примененных статистических методов (критерий χ^2 , критерий Мак-Нимара, парный t-критерий, коэффициент Спирмена, d Коэна) позволила не только констатировать наличие положительных изменений, но и доказать их статистическую значимость, а также оценить практическую ценность разработанной модели подготовки будущих педагогов дошкольного профиля к командной работе. Полученные данные, обобщенные в *Таблице 12*,

убедительно свидетельствуют об эффективности предложенного комплекса педагогических технологий.

Таблица 12. Динамика сформированности готовности к командной работе студентов (констатирующий и контрольный этапы)

Критерий	Уровень	Констатирующий этап		Контрольный этап		Изменения	
		Чел.	%	Чел.	%	Чел.	%
Аксиологический	Базовый	31	27,9	17	15,32	-14	-12,61
	Средний	79	71,2	63	56,76	-16	-14,41
	Высокий	1	0,9	31	27,93	+30	+27,03
	Итого	111	100,0	111	100,0	0	0,0
Деятельностно-партнерский	Базовый	23	20,7	13	11,71	-10	-8,99
	Средний	67	60,4	56	50,45	-11	-9,95
	Высокий	21	18,9	42	37,84	+21	+18,95
	Итого	111	100,0	111	100,0	0	0,0

Оценка результативности разработанной педагогической модели осуществлялась с применением методов математической статистики. В исследовании приняли участие 111 студентов, диагностика проводилась до и после формирующего эксперимента. Выбор статистических критериев определялся характером распределения данных, типом измерительных шкал и необходимостью проверки гипотезы.

Первоначальная диагностика ценностного отношения к командной работе выявила явный дисбаланс: подавляющее большинство студентов (71,2%) находились на среднем уровне, 27,9% — на базовом, и лишь один человек (0,9%) достиг высокого уровня. Проверка с помощью критерия χ^2 Пирсона подтвердила неслучайность такого распределения. Эмпирическое значение (83,676) многократно превысило критический порог (5,991), что позволило зафиксировать статистически значимое доминирование среднего уровня при практически полном отсутствии высокого ($p < 0,01$). После реализации обучающих мероприятий картина принципиально изменилась.

Доля студентов с высокими показателями возросла до 27,9% (31 человек), тогда как базовый уровень сократился до 15,3% (17 человек). Прирост по высшей категории составил 27%. Оценка внутренней согласованности аксиологического компонента проводилась через корреляцию самооценки значимости командной работы и экспертной оценки понимания ее ценностных оснований. Коэффициент Спирмена вырос с $\rho = 0,64$ (средняя связь) до $\rho = 0,81$ (высокая связь) при $p < 0,01$. Усиление взаимосвязи свидетельствует о том, что декларируемые ценности стали подкрепляться более глубоким осмыслением принципов командного взаимодействия.

Для оценки практических навыков работы в команде использовался парный t-критерий Стьюдента. Средний балл выполнения заданий повысился с 64,2 до 78,6 при стандартных отклонениях 15,8 и 14,3 соответственно. Разность средних составила 14,4 балла. Эмпирическое значение $t = 12,54$ значительно превысило критическое (1,982), что указывает на высокую статистическую значимость изменений ($p < 0,001$). Расчет размера эффекта по d Коэну дал значение 0,95, что соответствует большой величине эффекта. Это подтверждает не только статистическую, но и практическую значимость полученных результатов. Распределение студентов по уровням также демонстрирует выраженную позитивную динамику. Число студентов на высоком уровне увеличилось с 21 (18,9%) до 42 человек (37,8%), то есть прирост составил 18,9%. Количество студентов с базовым уровнем сократилось с 23 (20,7%) до 13 человек (11,7%).

Корреляционный анализ по Спирмену показал, что на начальном этапе связь между ценностными установками и практическими навыками была умеренной ($\rho = 0,48$). К завершению эксперимента коэффициент возрос до $\rho = 0,73$, что соответствует высокой тесноте связи. Такая динамика подтверждает системный характер формируемой компетентности: ценностные ориентиры пришли в соответствие с реальными поведенческими проявлениями.

Анализ ответов студентов на контрольном этапе показал устойчивый рост осознания значимости командной деятельности. Наиболее заметные

положительные сдвиги зафиксированы по таким ценностям, как открытость в общении, ответственность за общий результат, гибкость при принятии решений и взаимопомощь. Студенты стали глубже понимать преимущества совместной работы: возможность распределения ролей, обмен идеями, повышение эффективности за счет синергии.

Применение трех взаимодополняющих статистических методов (χ^2 Пирсона, t-критерия Стьюдента, корреляции Спирмена) с дополнительным расчетом размера эффекта обеспечило надежность и объективность выводов. Полученные на контрольном этапе данные с высоким уровнем значимости ($p < 0,01$ и $p < 0,001$) позволяют утверждать, что зафиксированные позитивные изменения в уровне командной компетентности студентов обусловлены именно внедрением разработанной педагогической модели, а не случайными факторами.

Полученные данные указывают на формирование у студентов не только теоретической, но и практической готовности к командной работе, что выражается в стремлении участвовать в реальных проектах, в том числе за пределами учебного процесса. Внедрение модели педагогического дизайна для подготовки к командной работе способствует развитию у студентов устойчивых ценностных установок и необходимых компетенций для эффективной коллективной деятельности, что имеет важное значение для их дальнейшей профессиональной социализации и успешной реализации в различных сферах деятельности.

Выводы по второй главе

Во второй главе диссертационного исследования представлено описание, проведение и анализ экспериментальной работы, направленной на подготовку к командной работе будущих педагогов дошкольного образования. В педагогическом эксперименте, реализованном в 2022–2026 годах, приняли участие 111 студентов направлений 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». Эксперимент проводился в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный, что обеспечило возможность комплексной оценки динамики развития исследуемого феномена.

На констатирующем этапе исследования была выявлена готовность к командной работе будущих педагогов дошкольного образования посредством диагностического компонента модели педагогического дизайна. Данный компонент критерии, показатели и методы выявления готовности к командной работе будущих педагогов дошкольного образования:

- личностно-командный критерий: тип личности (тестирование NERIS Type Explorer), командная роль (тестирование командных ролей Р.М Белбина);
- аксиологический критерий: ценность командной работы, ценность собственной роли в команде (метод анкетирования и шкалирования), ценностные ориентации (модифицированная методика М. Рокича «Ценностные ориентации»);
- деятельностно-партнерский критерий: партнерское взаимодействие (методика диагностики готовности к сотрудничеству в совместной деятельности (В.В. Курунов и Н.А. Айнулина)), эмпатия и уважение к мнению других (модифицированная методика диагностики эмпатии И.М. Юсупова).

Результаты констатирующего этапа показали, что исходный уровень готовности к командной работе будущих педагогов дошкольного образования характеризовался преимущественно средними и низкими показателями по всем критериям: личностно-командному, аксиологическому и деятельностно-партнерскому. Это проявлялось в недостаточной осознанности ценности

совместной деятельности, слабой выраженности мотивации к взаимодействию, ограниченном опыте выполнения командных ролей и затруднениях в распределении функций в коллективе. Диагностика показала, что студенты воспринимали командную работу как внешнее требование, а не как внутреннюю профессиональную потребность.

Формирующий этап эксперимента был направлен на реализацию контентно-технологического компонента модели педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования, который предполагает последовательную реализацию трех этапов:

Первый этап – мотивационно-ценностный: ориентирован на формирование ценностного отношения к командной работе и мотивации к сотрудничеству в процессе освоения дисциплины «Введение в проектную деятельность». На данном этапе эффективны следующие педагогические технологии: фасилитации группового взаимодействия «Портрет идеальной команды», командных ролевых симуляций «Проект вслепую», кейс-стади «Карта проектного взаимодействия: ценности, роли, партнерство».

Второй этап – операционально-деятельностный: направлен на освоение практических навыков командного взаимодействия и выполнения различных ролей в команде в процессе освоения модуля «Историко-методологические основы дошкольного образования». На данном этапе эффективны следующие педагогические технологии: педагогическая мастерская «Начало начал: педагогика первобытного времени»; Peer Learning (взаимообучение) «Коллективная база знаний»; исследовательское обучение «Диагностируем и развиваем: планирование работы с детьми дошкольного возраста»; арт-технология «Дары Фребеля», Gamification-командообразование «Педагогическая Jenga», экзаменационный квиз.

Третий этап – интегративно-проектный: предполагал интеграцию полученного опыта командной работы и развитие способности к ее анализу и совершенствованию в процессе освоения модуля проектной деятельности. На

данном этапе были эффективны следующие педагогические технологии: командный коучинг «Синергия ролей и смыслов» и технология проектно-командного обучения.

Результаты контрольного этапа эксперимента продемонстрировали статистически значимую положительную динамику по критериям готовности к командной работе. Было доказано, что при реализации модели педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования созданы эффективные условия для формирования устойчивых установок на коллективную деятельность, рефлексии командных ролей и саморазвития в профессиональном сообществе.

Таким образом, в ходе опытно-экспериментальной работы доказано, что педагогический дизайн подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования обеспечивает повышение уровня их готовности к совместной деятельности, формирование ценностного отношения к команде, развитие коммуникативных и организационных умений, а также становление личностной и профессиональной субъектности. Полученные результаты подтверждают выдвинутую гипотезу исследования и обосновывают необходимость дальнейшего внедрения разработанной модели в образовательную практику подготовки будущих педагогов дошкольного профиля.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе проведенного исследования успешно достигнута цель, решены поставленные задачи и представлены выводы, подтверждающие выдвинутую гипотезу. Представленные результаты вносят значимый вклад в теорию и практику подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования.

Целью исследования являлось научное обоснование и опытно-экспериментальная проверка педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования.

Для достижения поставленной цели были решены следующие исследовательские задачи.

Первая задача была ориентирована на определение специфики педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования. Показано, что опора на бихевиоризм, когнитивизм, конструктивизм и совокупность линейных и циклических моделей педагогического дизайна позволяет сочетать структурированность содержания программ с гибкой адаптацией педагогических технологий подготовки будущих педагогов. Сформулировано ключевое понятие «педагогический дизайн подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования» как целостная, методологически и нормативно обоснованная система моделирования и поэтапной реализации содержания и технологий, обеспечивающих формирование у студентов профессионально-значимой компетенции, необходимой для эффективного взаимодействия с детьми, родителями и коллегами в сфере дошкольного образования.

Вторая задача направлена на уточнение сущностных характеристик готовности к командной работе будущих педагогов дошкольного образования. В процессе реализации этой задачи мы обратились к нормативным документам и научным исследованиям, в которых раскрываются особенности подготовки студентов к командной работе. Командная работа в диссертации рассматривается как ключевая компетенция

будущих педагогов, обеспечивающая эффективность образовательного взаимодействия и профессионального роста. Нами были определены существенные характеристики готовности к работе командной будущих педагогов дошкольного образования: личностно-командная, аксиологическая и деятельно-партнерская.

Третьей задачей исследования было научное обоснование модели педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования. Эта модель включает три взаимосвязанных компонента:

- научно-методологический, объединяющий системный, личностно-развивающий, аксиологический и деятельностный подходы;
- диагностический, включающий разработку критериев, показателей и методов оценки готовности к командной работе;
- контентно-технологический, охватывающий этапы подготовки, содержание учебных дисциплин и модулей, а также педагогические технологии, направленные на формирование командных компетенций.

Четвертая задача была ориентирована на выявление готовности к командной работе будущих педагогов дошкольного образования посредством диагностического компонента модели педагогического дизайна. Данный компонент включает в себя критерии, показатели и методы выявления готовности к командной работе будущих педагогов дошкольного образования:

- личностно-командный критерий: тип личности (тестирование NERIS Type Explorer), командная роль (тестирование командных ролей Р.М Белбина);
- аксиологический критерий: ценность командной работы, ценность собственной роли в команде (метод анкетирования и шкалирования), ценностные ориентации (модифицированная методика М. Рокича «Ценностные ориентации»);

– деятельностно-партнерский критерий: партнерское взаимодействие (методика диагностики готовности к сотрудничеству в совместной деятельности (В.В. Курунов и Н.А. Айнулина)), эмпатия и уважение к мнению других (модифицированная методика диагностики эмпатии И.М. Юсупова).

Пятая задача была направлена на разработку и апробацию контентно-технологического компонента модели педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования, который предполагает последовательную реализацию трех этапов.

Первый этап – мотивационно-ценностный: ориентирован на формирование ценностного отношения к командной работе и мотивации к сотрудничеству в процессе освоения дисциплины «Введение в проектную деятельность». На данном этапе эффективны следующие педагогические технологии: фасилитации группового взаимодействия «Портрет идеальной команды», командных ролевых симуляций «Проект вслепую», кейс-стади «Карта проектного взаимодействия: ценности, роли, партнерство».

Второй этап – операционально-деятельностный: направлен на освоение практических навыков командного взаимодействия и выполнения различных ролей в команде в процессе освоения модуля «Историко-методологические основы дошкольного образования». На данном этапе эффективны следующие педагогические технологии: педагогическая мастерская «Начало начал: педагогика первобытного времени»; Peer Learning (взаимообучение) «Коллективная база знаний»; исследовательское обучение «Диагностируем и развиваем: планирование работы с детьми дошкольного возраста»; арт-технология «Дары Фребеля», Gamification-командообразование «Педагогическая Jenga», экзаменационный квиз.

Третий этап – интегративно-проектный: предполагал интеграцию полученного опыта командной работы и развитие способности к ее анализу и совершенствованию в процессе освоения модуля проектной деятельности. На данном этапе были эффективны следующие педагогические технологии:

командный коучинг «Синергия ролей и смыслов» и технология проектно-командного обучения.

Сфера и условия применения результатов исследования.

Результаты исследования могут быть использованы в системе профессиональной подготовки педагогических кадров, в образовательных организациях высшего профессионального образования при реализации учебных дисциплин психолого-педагогического и проектного циклов, направленных на развитие у студентов компетенций командной работы.

Материалы диссертации возможно внедрить в практику организации проектно-командного обучения, разработку учебно-методических комплексов, проведение тренингов и мастерских по формированию командных компетенций у будущих педагогов.

Условия эффективного применения включают наличие практико-ориентированной образовательной среды, использование интерактивных технологий (фасилитации, коучинга, проектного и игрового обучения), а также включение студентов в деятельность команд, реализующих совместные проекты в учебных и внеучебных форматах.

Разработанный педагогический дизайн может использоваться в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников, где акцент делается на освоение современных моделей командного взаимодействия, развития лидерства и профессиональной рефлексии.

Границы применимости результатов исследования связаны с особенностями объекта и предмета исследования – процессом подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования в системе высшего педагогического образования. Разработанный педагогический дизайн отражает специфику образовательных программ направлений 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», что определяет возможность его применения

преимущественно в вузовской среде, реализующей данные направления подготовки.

ОСНОВНЫЕ ВЫВОДЫ

1. Исследование позволило установить, что подготовка к командной работе будущих педагогов дошкольного образования является актуальным направлением научного поиска в педагогике высшей школы. Междисциплинарный анализ понятия «командная работа» (социологический, психологический, педагогический) определил разработку модели подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования.

2. Доказано, что участие в командной работе для педагогов дошкольного образования является профессионально значимой компетенцией.

3. Определены сущностные характеристики готовности к командной работе будущих педагогов дошкольного образования: личностно-командная, аксиологическая, деятельностно-партнерская.

4. Научно обоснована, разработана и опытно-экспериментальным путем проверена модель педагогического дизайна подготовки к командной работе будущих педагогов дошкольного образования.

Дальнейшими перспективами развития исследования являются: изучение влияния педагогического дизайна на формирование у студентов компетенций, необходимых для выявления и развития способностей и талантов дошкольников в совместной (командной) поисково-исследовательской деятельности; развитие цифрового компонента педагогического дизайна, включая моделирование ситуаций командного взаимодействия в виртуальной среде и использования инструментов ИИ для анализа и совершенствования командной работы студентов; разработка педагогического дизайна, направленного на подготовку будущих педагогов к проектированию воспитывающего пространства дошкольной организации, где командное взаимодействие приобретает значение ценностного ориентира образовательного процесса; исследование потенциала модели

педагогического дизайна для формирования у будущих педагогов дошкольного образования ценностных оснований российской педагогической культуры сотрудничества; обоснование педагогического дизайна как ресурса кадрового обеспечения системы дошкольного образования, способствующего успешной профессиональной адаптации и закреплению молодых специалистов в педагогических коллективах.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 768 с.
2. Балышев, П. А. Универсальные психолого-педагогические механизмы формирования компетенции командной работы студентов вузов / П. А. Балышев // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11, № 6.
3. Блауберг, И. В. Проблема целостности и системный подход. / И. В. Блауберг. – М.: Эдиториал УРСС. – 1997. – 448 с.
4. Бодалев, А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М.: Международная педагогическая академия. – 1995. – 328 с.
5. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8-14.
6. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-17.
7. Бондаревская, Е. В. Методологические проблемы становления педагогического образования университетского типа / Е. В. Бондаревская // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2010. – № 8. – С. 15-29.
8. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания учебное пособие, для студентов средних и высших педагогических учебных заведений, слушателей ИПК, учителей / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Москва, Ростов-на-Дону: ТЦ "Учитель", 1999. – 558 с.
9. Бондаревская, Е. В. Проблемное поле современных образовательных технологий / Е. В. Бондаревская // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – № 7. – С. 15-25.

10. Борытко, Н. М. Субъектность как гуманитарный ориентир профессионального воспитания студента / Н. М. Борытко, Н. К. Сергеев, О. А. Моцкайлова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2014. – № 1. – С. 19-24.
11. Гитман, Е. К. Готовность к работе в команде как фактор повышения конкурентоспособности выпускника вуза / Е. К. Гитман, Ю. В. Михайлова // Педагогика. – 2019. – № 4. – С. 120–132.
12. Глебов, А. А. Критерии целостности системы педагогических средств / А. А. Глебов // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2017. – № 3(116). – С. 20-23.
13. Гогоберидзе, А. Г. Модернизация процесса подготовки педагогов дошкольного образования: маркеры новых основных профессиональных образовательных программ / А. Г. Гогоберидзе, И. В. Головина // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23, № 1. – С. 38-45. – DOI 10.17759/pse.2018230103.
14. Демидович, М. И. Педагогическая мастерская и педагогическая студия как формы профессиональной подготовки будущих учителей / М. И. Демидович // Вестник Минского государственного лингвистического университета. Серия 2: Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2021. – № 2(40). – С. 26-33.
15. Жарова, И. Б. Нестандартная форма учебного процесса технология педагогических мастерских на уроках биологии / И. Б. Жарова // Вестник военного образования. – 2020. – № 6(27). – С. 104-107.
16. Жуковский, И. В. По пути создания педагогической команды / И. В. Жуковский // Инновации в образовании. – 2004. – № 2. – С. 25-32.
17. Зайцев, В.В. Методологическая функция психолого-педагогического знания в методической подготовке будущего учителя/ В.В.Зайцев // Известия ВГПУ. – 2023. – №10.
18. Каган, М.С. Философская теория ценностей / М.С. Каган. СПб.: ТООТК «Петрополис», 1997. – 205 с.

19. Клевицкая, М. С. Дискурс-анализ педагогического дизайна учебных материалов в условиях гибридизации образования (на примере бакалавров туризма и гостеприимства) / М. С. Клевицкая, А. Б. Серых // Вестник педагогических наук. – 2025. – № 1. – С. 127–132. – DOI: 10.62257/2687-1661-2025-1-127-132.
20. Конаржевский, Ю. А. Система. Урок. Анализ. / Ю. А. Конаржевский. – Псков.: ПОИПКРО. – 1996. – 440 с.
21. Концепция развития педагогического образования в федеральном многопрофильном университете (на примере ЮФУ) / А. Г. Бермус, М. Г. Бондарев, В. А. Кирик [и др.] // Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития. – Ростов-на-Дону - Таганрог : Южный федеральный университет, 2020. – С. 515-541.
22. Корепанова, М. В. Модель методического сопровождения педагогов при проектировании образовательного процесса / М. В. Корепанова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2024. – Т. 24, № 1. – С. 102-106.
23. Коротков, А. М. Интеграционные тенденции в современном российском образовании / А. М. Коротков, Н. К. Сергеев // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2019. – № 8(141). – С. 4-10.
24. Краевский, В. В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. / В.В. Краевский. – Самара: Издательство Самарского государственного педагогического университета, 1994. – 165 с.
25. Краевский, В. В. Содержание образования: вперед к прошлому / В. В. Краевский // Сибирский учитель. – 2011. – № 1(74). – С. 71-75.
26. Куликовская, И. Э. Применение искусственного интеллекта при формировании студенческих проектных групп / И. Э. Куликовская, М. О. Гурьева // Мир университетской науки: культура, образование. – 2024. – № 10. – С. 45-51. – DOI 10.18522/2658-6983-2024-10-45-51.
27. Куликовская, И. Э. Формирование представлений о ценности командной работы у студентов дошкольного профиля (на примере освоения модуля

проектной деятельности) / И. Э. Куликовская, М. О. Гурьева // Гуманитарные и социальные науки. – 2025. – Т. 112, № 5. – С. 230-239. – DOI 10.18522/2070-1403-2025-112-5-230-239.

28. Куликовская, И. Э. Экзаменационная игра в процессе геймификации подготовки бакалавров дошкольного профиля / И. Э. Куликовская, М. О. Гурьева // Мир университетской науки: культура, образование. – 2023. – № 1. – С. 65-72. – DOI 10.18522/2658-6983-2023-1-65-72.

29. Курунов, В. В. Методика диагностики готовности к сотрудничеству в совместной деятельности / В. В. Курунов, Н. А. Айнулина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8, № 5. – С. 4.

30. Кустова, О. Л. Деятельность учителя как предмет социально-ролевого анализа / О. Л. Кустова // Педагогическое образование. – 2007. – № 1. – С. 84-90.

31. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

32. Лернер, И.Я. О методах обучения / И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин // Советская педагогика. – 1965. – №3. – С. 118-119.

33. Личностно-развивающий подход в общем и профессиональном образовании / В. В. Сериков, А. Ж. Овчинникова, Э. П. Комарова, К. М. Гайдар. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр "Научная книга", 2025. – 220 с.

34. Матвейчук, Е. Н. О понимании аксиологического подхода в дошкольном образовании / Е. Н. Матвейчук // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2015. – № 44. – С. 208-212.

35. Матросова, И. Г. Педагогический дизайн: предпосылки становления и развития / И. Г. Матросова // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. – 2016. – № 3(53). – С. 82-86.

36. Мирхасанов, Р. Ф. Знать, видеть и понимать современное искусство / Р. Ф. Мирхасанов. – М.: ООО «Директ-Медиа», 2023. – 280 с.

37. Митина, Л. М. Личностно-профессиональное развитие педагога: современное осмысление и инновационная практика / Л. М. Митина // Вестник практической психологии образования. – 2022. – Т. 19, № 2. – С. 9-19.
38. Мухина, И.А. Что такое педагогическая мастерская. Мастерские по литературе: интеграция инновационного и традиционного опыта: книга для учителя / И.А. Мухина. – СПб. – 2002. - 489 с.
39. Николаева, М. В. Личностно-профессиональное развитие учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования: специальность: автореф. дис. ... доктора пед. наук 13.00.08/ Николаева Марина Владимировна. – Волгоград, 2006. – 44 с.
40. Новиков, А. М. Методология. / А. М. Новиков, Новиков Д. А. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
41. Новикова, Л. И. Вопросы воспитания: системный подход / Л. И. Новикова // Библиотечка для учреждений дополнительного образования детей. – 2014. – № 4(34). – С. 57-75.
42. Палаткина, Г. В. К определению сущности понятия "педагогический дизайн" / Г. В. Палаткина, И. В. Горина // Педагогические исследования. – 2020. – № 2. – С. 12-18.
43. Пахомкина, Н. Н. Роль командной работы сотрудников ДООУ как условие достижения эффективности воспитательно-образовательного процесса / Н. Н. Пахомкина // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2014. – № 2. – 90 с.
44. Педагогическая наука и образование: история, модернизация, тенденции развития / В. В. Сериков, Н. К. Сергеев, Е. И. Сахарчук [и др.]. – Волгоград : Перемена, 2016. – 224 с. – ISBN 978-5-9935-0351-6.
45. Педагогическое образование в контексте вызовов и проблем XXI века: актуальность трансформации / В. А. Болотов, М. Л. Левицкий, И. М. Реморенко, В. В. Сериков // Педагогика. – 2020. – Т. 84, № 12. – С. 73-86.
46. Плотникова, Н.Ф. Командный подход в обучении: учебно-методическое пособие / Н.Ф. Плотникова. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2016. – 96 с.

47. Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» [Электронный ресурс]: [принят 22.02.2018 No 125]: офиц. текст по состоянию на 12.10.2022 г. – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profilyami-podgotovki-125/>
48. Приказ Министерства образования и науки РФ «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» [Электронный ресурс]: [принят 22.02.2018 No 121]: офиц. текст по состоянию на 12.10.2022 г. – Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/>
49. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]: [принят 18.10.2013 No 544н]: офиц. текст по состоянию на 12.10.2022 г. – Режим доступа: <https://base.garant.ru/70535556/>
50. Равен, Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Д. Равен. – М: Когито-Центр, 2002. – 396 с.
51. Сахарчук, Е. И. Коллективный субъект образовательного процесса как фактор управления качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе: автореф. дис. ... доктора пед. наук 13.00.08 / Сахарчук Елена Ивановна. – Волгоград, 2004. – 40 с.
52. Семина, А. П. Команда как групповая форма организации труда / А. П. Семина // Вестник Алтайской академии экономики и права. – 2019. – № 12-1. – С. 128-133. – DOI 10.17513/vaael.858.
53. Сергеев, Н. К. Педагогическая деятельность и педагогическое образование в инновационном обществе : монография / Н. К. Сергеев, В. В.

Сериков ; Н.К. Сергеев, В.В. Сериков. – Москва : ООО "Издательская группа "Логос", 2013. – 364 с. – ISBN 978-5-98704-723-1.

54. Сергеев, Н. К. Природа педагогической деятельности и субъектный мир учителя / Н. К. Сергеев, В. В. Сериков // Человек и образование. – 2012. – № 1(30). – С. 4-8.

55. Сергеев, Н. К. Теоретико-методологические проблемы непрерывного педагогического образования: к диалектике традиций и инноваций / Н. К. Сергеев // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2018. – № 10(133). – С. 4-9.

56. Сериков, В. В. Особенности формирования компетентности внутрикомандного взаимодействия / В. В. Сериков, Е. И. Тычинина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2017. – Т. 1, № 6(45). – С. 104-116.

57. Сериков, В. В. Субъективные основания целостности педагогического процесса / В. В. Сериков // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – № 4(68). – С. 12-18.\

58. Скиннер, Б.Ф. Наука об учении и искусство обучения / Б.Ф. Скиннер // Программированное обучение за рубежом: Сб. статей / Под ред. И.И.Тихонова М.: Высшая школа. – 1968. – С.32-46.

59. Сластенин, В. А. Личностно ориентированные технологии профессионально-педагогического образования / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2008. – № 1. – С. 49-74.

60. Сластенин, В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В. А. Сластенин // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 3. – С. 14-28.

61. Трифонова С.А. Теория и практика командной работы: учебно-методическое пособие / С. А. Трифонова, О. Н. Саковская; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. – Ярославль: ЯрГУ, 2021. – 40 с.

62. Уалиева, Ж. Т. Методика «ценностные ориентации» М.Рокича / Ж. Т. Уалиева, Д. Сабитулы, Р. Бостек // Вестник Казахской академии транспорта и коммуникаций им. М. Тынышпаева. – 2014. – № 3(88). – С. 288-295.

63. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: [принят 29.12.2012 № 273-ФЗ]: офиц. текст по состоянию на 12.10.2022 г. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/
64. Чандра, М. Ю. Модульная архитектура основных профессиональных образовательных программ вуза / М. Ю. Чандра // Высшее образование сегодня. – 2019. – № 8. – С. 22-27. – DOI 10.25586/RNU.NET.19.08.P.22.
65. Шиянов, Е. Н. Развитие личности в обучении: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – М.: Академия, 1999. – 288 с.
66. Шумовская, А. Г. Развитие командной компетенции будущих педагогов дошкольной образовательной организации / А. Г. Шумовская // Современные проблемы науки и образования. – 2021. – № 6. – С. 40. – DOI 10.17513/spno.31272.
67. Юнусова, Э. А. Г. обзор педагогических технологий с позиции антропологического подхода / Э. А. Г. Юнусова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9, № 4(33). – С. 293-296. – DOI 10.26140/anip-2020-0904-0092.
68. Allen, M. Leaving ADDIE for SAM: An agile model for developing the best learning experiences. / M. Allen, R. Sites. – United States: American Society for Training & Development. – 2012. – 202 p.
69. Allocca, A. «No Man is an Island»: An Empirical Study on Team Formation and Performance / A. Allocca // Ludwig-Maximilians-Universität München. – 2023. – 64 p.
70. Arends, R. I. Learning to teach / R. I. Arends. – Boston: McGraw-Hill. – 2004. – 580 p.
71. Auernhammer, J. What is design? The semantic core and periphery of design definition / J. Auernhammer, C. Ford // Design Thinking Research Symposium 13: Conference in Haifa, Israel. (22-24 March 2022 year) – Israel: Technion Israel Institute of Technology, 2022. – Pp. 24-37.

72. Bajracharya, J. R. Instructional design and models: ASSURE and Kemp / J. R. Bajracharya // *Journal of Education and Research*. – 2019. – T. 9. – №. 2. – Pp. 1-8.
73. Bandura, A. Self-efficacy: The exercise of control. / A. Bandura. – New York: W.H. Freeman. – 1997. – 604 p.
74. Barone, T. Arts Based Research / T. Barone, E. Eisner // SAGE. – 2011. – 208 p.
75. Batir, Z. A. Science Module Designed Based on the Assure Model: Potential Energy / Z. A. Batir, Ö. Sadi // *Journal of Inquiry Based Activities*. – 2021. – T. 11. – №. 2. – Pp. 111-124.
76. Baturay, M. H. Characteristics of basic instructional design models / M. H. Baturay // *Ekev Academic Review*. – 2008. – T. 12. – №. 34. – Pp. 471-482.
77. Beal, R. Learning the value of teamwork to form efficient teams / R. Beal, N. Changder, T. Norman, S. Ramchurn // *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence (7-12 February 2020 year)*. – New York, 2020. – Pp. 7063-7070
78. Belbin, R.M. Management teams: why they succeed or fail/ R.M. Belbin. – London: Heinemann, 1981. – 179 p.
79. Belbin, R.M. Team roles at work / R.M. Belbin. – Oxford : Butterworth-Heinemann, 2010. – 153 p.
80. Bell, S. Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. / S. Bell // *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*. – 2010. – T. 83. – № 2. – Pp. 39–43.
81. Berger, W. Glimmer: how design can transform your life, your business, and maybe even the world. / W. Berger. – London: Random House, 2009. – 342 p.
82. Bloom, B. S. Taxonomy of educational objectives: the classification of educational goals. / B. S. Bloom. – New York: Longmans Inc. – 1956. – 230 p.
83. Boubouka, M. Alternative assessment methods in technology enhanced project-based learning. / M. Boubouka, K. A. Papanikolaou // *International Journal of Learning Technology*. – 2013. – T. 8. – № 3. – Pp. 263–296.

84. Boud, D. Peer learning in higher education. / D. Boud, R. Cohen, J. Sampson. – London.: Sterling, VA. – 2001. – 184 p.
85. Briggs, L. J. Instructional design: Principles and applications. / L. J. Briggs. – New Jersey: Educational Technology Pubns, 1991. – 487 p.
86. Cambridge Dictionary [Электронный ресурс]. – Cambridge: Cambridge University Press & Assessment, 2026: офиц. текст по состоянию на 02.11.2022 г. – Режим доступа: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/design>
87. Canter, L. L. S. Instructional technology for teaching and learning: Designing instruction, integrating computers, and using media / L. L. S. Canter. – Englewood Cliffs, N.J.: Merrill. – 1996. – 367 p.
88. Clark, B. The history of instructional design and technology. / B. Clark // Trends and issues in instructional design and technology. – 2024. – Pp. 15-37.
89. Clutterbuck, D. Coaching the Team at Work: The definitive guide to Team Coaching / D. Clutterbuck. // John Murray Business. – 2020. – 512 p.
90. Costa, A. C. Measuring trust in teams: Development and validation of a multifaceted measure of formative and reflective indicators of team trust / A. C. Costa, N. Anderson // European Journal of Work and Organizational Psychology. – 2011. – Т. 20. – №. 1. – Pp. 119-154.
91. Crow, M. L. The effects of using academic role-playing in a teacher education service-learning course / M. L. Crow, L. P. Nelson // International journal of role-playing. – 2015. – №. 5. – Pp. 26-34.
92. Darling-Hammond, L. The Right to Learn: A Blueprint for Creating Schools That Work. / L. Darling-Hammond. – San Francisco: Jossey-Bass. – 1997. – 416 p.
93. Davis A. L. Using instructional design principles to develop effective information literacy instruction: The ADDIE model // College & Research Libraries News. – 2013. – Т. 74. – №. 4. – Pp. 205-207.
94. Dewey J. The Philosophy of John Dewey. / J. Dewey. – New York: H. Holt and Company, – 1928. – 560 p.
95. Dewey, J. Democracy and Education. / J. Dewey, – New York: Columbia University Press. – 1916. – 434 p.

96. Dewey, J. Experience and education / J. Dewey. – New York: Macmillan. – 1986. – T. 50. – №. 3. – Pp. 241-252.
97. Dewey, J. Science as Subject-Matter and as Method. / J. Dewey. // Science. – 1910. – T. 31. – №. 787. – Pp. 121-127.
98. Dick, W. A History of Instructional Design and Its Impact on Educational Psychology / W. Dick. – In: Historical Foundations of Educational Psychology / ed. J. A. Glover, R. R. Ronning. – Boston : Springer. – 1987. – DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4899-3620-2_10.
99. Dick, W. The systematic design of instruction. / W. Dick., L.Carey, J.O.Carey. – Upper Saddle River, N.J.: Merrill/Pearson. – 2009. – 396 p.
100. Druskat, V. U. Building the emotional intelligence of groups / V. U. Druskat, S. B. Wolff // Harvard business review. – 2001. – T. 79. – №. 3. – Pp. 80-91.
101. Edmondson, A. C. Teaming: How organizations learn, innovate, and compete in the knowledge economy. / A. C. Edmondson. – San Francisco: Jossey-Bas. – 2012. – 352 p.
102. Eisner, E. W. The arts and the creation of mind / E. Eisner // Language arts. – 2003. – T. 80. – №. 5. – Pp. 340-344.
103. Eliasa, E. I. Increasing values of teamwork and responsibility of the students through games: Integrating education character in lectures / E. I. Eliasa // Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2014. – Pp. 196-203.
104. Ertmer, P. A. Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective / P. A. Ertmer, T. J. Newby // Performance improvement quarterly. – 2013. – T. 26. – №. 2. – Pp. 43-71. <https://doi.org/10.1002/piq.21143>
105. Gagne R. M. Instructional technology: foundations. / R. M. Gagne. – New York: Routledge. – 2013. – 480 p.
106. Gagne, R. M. Essentials of learning for instruction. / R. M. Gagne. –New Jersey : Dryden Press. – 1975. – 164 p.
- 107.

108. Gustafson, K. L. Survey of instructional development models. / K. L. Gustafson. – Washington, D.C.: ERIC Clearinghouse on Information & Technology. – 1991. – 77 p.
109. Hawkins, P. Leadership Team Coaching: Developing Collective Transformational Leadership / P. Hawkins. // Kogan Page Publishers. – 2017. – 408 p.
110. Hawkins, P. Systemic Coaching / P. Hawkins, E. Turner. // Taylor & Francis Group, Routledge. – 2019. – 282 p.
111. Heinich, R. Instructional media and technologies for learning / R. Heinich, M. Molenda, J. D. Russell, S.E. Smaldino. – Upper Saddle River, N.J.: Merrill. – 1999. – 428 p.
112. Honebein, P. C. Seven goals for the design of constructivist learning environments / P. C. Honebein //Constructivist learning environments: Case studies in instructional design. – 1996. – Pp. 11-24.
113. Johnson, D. W. Restorative approaches in schools: Necessary roles of cooperative learning and constructive conflict. / D. W. Johnson, R. T. Johnson. – New York: Restorative approaches to conflict in schools. – 1995. – Pp. 205-251.
114. Kapp, K. M. The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education. / K. M. Kapp. – San Francisco: Pfeiffer, 2012. – 302 p.
115. Katzenbach, J. R. Teams at the top : unleashing the potential of both teams and individual leaders / J. R.Katzenbach. – Boston, Mass. : Harvard Business School Press, 1998. – 238 p.
116. Katzenbach, J. R. The wisdom of teams: creating the high-performance organization / J. R.Katzenbach, D.K. Smith. – London: McGraw-Hill, 2005. – 291 p.
117. Kepes, G. Education of Vision / G. Kepes. – London: Studio Vista, 1965. – 232 p.
118. Klein, J. Our need for others and its roots in infancy. / J. Klein. – London, New York.: Tavistock Publications. – 1987. – 444 p.

119. Klein, J. The study of groups/ J. Klein. – London.: Routledge & Paul. – 1956. – 200 p.
120. Klein, J. Working with groups : the social psychology of discussion and decision / J. Klein. – London.: Hutchinson. – 1963. – 240 p.
121. Knippenberg, D.V. Work group diversity / D.V. Knippenberg, M. C. Schippers // Annual Review of Psychology. – 2007. – T. 58. – №. 1. – Pp. 515-541.
122. Kokotsaki, D. Project-based learning: A review of the literature. / D. Kokotsaki, V. Menzies, A. Wiggins // Improving Schools. – T. 19 – №3. – Pp. 267-277.
123. Kurt, S. An Introduction to the ADDIE Model: Instructional Design: The ADDIE Approach / S. Kurt // Amazon Kindle Direct Publishing. – 2017. – 146 p.
124. Lee, V. S. What is inquiry-guided learning? / V. S. Lee, D. B. Greene, J. Odom, E. Schechter, R. W. Slatta // Teaching and learning through inquiry. – Routledge, 2023. – Pp. 3-16.
125. Lei, G. Influence of ASSURE model in enhancing educational technology / G. Lei, //Interactive Learning Environments. – 2024. – T. 32. – №. 7. – Pp. 3297-3313. DOI: 10.1080/10494820.2023.2172047.
126. Lencioni, P. The five dysfunctions of a team / P. Lencioni. – San Francisco: Jossey-Bass. – 2002. – 229 p.
127. Lewin, K. Frontiers in Group Dynamics. / K. Lewin. // Human Relations. – 1947. – pp. 5- 41. DOI: 10.1177/001872674700100103
128. Liemhetcharat, S. Learning the Value of Teamwork to Form Efficient Teams/ S. Liemhetcharat, M. Veloso // Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence (7-12 February 2020 year). – New York, 2020. – Vol. 34, No. 05. – Pp. 7063–7070. DOI: 10.1609/aaai.v34i05.6192.
129. Lippitt, L. Quest for Quality Education: Team Building for Professional and Organizational Development. / L. Lippitt, W.D. Edmundson, K. Cowing, R. Lippitt. – Michigan.: Human Resource Development Associates of Ann Arbor. – 1975. – 153 p.

130. Lubrick, M. Formative Learning Assessment with Online Quizzing: Comparing Target Performance Grade and Best Performance Grade Approaches. / M. Lubrick, B. Wellington // Journal of Learning and Teaching in Digital Age. – 2022. – 7(2). – Pp. 297-306.
131. Luis, O. S. Leveraging the teamwork model for effective integration of interactive materials on mobile devices in visual media communication, innovation, and impact on society / O.S. Luis // Innovations In Publishing, Printing And Multimedia technologies International scientific-practical conference (11–12 April 2024 year) – Kaunas, Lithuania: Kauno kolegija / University of Applied Sciences 2024. – Pp. 70-77. DOI 10.59476/ilpmt2024.70-77
132. Makwana, K. Confirmatory Factor Analysis of Neris Type Explorer Scale – A Tool for Personality Assessment. / K. Makwana, D. Dave // International Journal of Management. – 2020. – 11(9) – Pp. 257-265.
133. Mancing, H. Cognitivism. / H. Mancing, J. Marston William. – Switzerland: Palgrave Macmillan. – 2022. – Pp. 261-280. DOI: 0.1007/978-3-030-89078-0_11.
134. Mathieu, J.E. A review and integration of team composition models: moving toward a dynamic and temporal framework / J.E. Mathieu, Tannenbaum S.I., Donsbach J.S., Alliger G.M. // Journal of Management. – 2014. – Vol. 40, № 1. – Pp. 130–160. DOI: 10.1177/0149206313503014.
135. McArdle, G. Developing instructional design. / G. McArdle. – San Francisco: Crisp Pub Inc, 1991. – 80 p.
136. Merriam, S. B. Learning in adulthood: A comprehensive guide. / S. B. Merriam, L. M. Baumgartner. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers. – 2020. – 502 p.
137. Merriam, S. B. Qualitative research and case study applications in education / S. B. Merriam. – San Francisco : Jossey-Bass Publishers. – 1998. – 304.
138. Merrill, M. D. Components of instruction toward a theoretical tool for instructional design / M. D. Merrill // Instructional science. – 2001. – T. 29. – Pp. 291-310. DOI: 10.1023/A:1011943808888

139. Merrill, M. D. First principles of instruction. / M. D. Merrill // John Wiley & Sons. – 2012. – 528 p.
140. Merrill, M. D. Reclaiming instructional design. / M. D. Merrill, L. Drake, M.J. Lacy, J. Pratt// Open Journal of Social Sciences. – 1996. – Pp. 5-7.
141. Michaelsen, L. K. Team-based learning / L. K. Michaelsen, L. D. Fink. // Stylus Pub. – 2004. – 286 p.
142. Michels, R. Teambuilding: The Road to Success / R. Michels.// Reedswain. – 2001. – 298 p.
143. Morrison, G. R. Designing effective instruction. / G. R. Morrison, S.J. Ross, J.R.Morrison, H.K.Kalman. – New York : John Wiley. – 2019. – 369 p.
144. Munzenmaier, C. Bloom's taxonomy: What's old is new again? / C. Munzenmaier, N. Rubin // The eLearning Guild. – 2013. – 53 p.
145. Nababan, R. Team-Based Project Learning Model to Strengthen Human Literacy in the Era of Industry 4.0 (Development Study in the Citizenship and Pancasila Curriculum at Unimed). / R. Nababan, P. G. Siahaan, R. B. B. Perangin-angin, S. Dharma, J. Ivanna, J. Junaidi // Proceedings of the 6th International Conference on Social Sciences and Interdisciplinary (ICSSIS 2024). – 2025. – Vol. 950. – Pp. 175–181.
146. Nuci, K. P. Game-based digital quiz as a tool for improving students' engagement and learning in online lectures / K. P. Nuci, R. Tahir, A. I. Wang, A. S. Imran. // Ieee Access. – 2021. – T. 9. – Pp. 91220-91234.
147. O'Donnell, A.M. Teamwork in the classroom: A comparison of group goals and group contingencies // A.M. O'Donnell, C. Dansereau, D. Johnson, G.W. Barker // British Journal of Social Psychology. – 2004. – Vol. 43, № 2. – Pp. 183–197. DOI: 10.1348/000709904X24564.
148. Papageorgi, I. Operant conditioning / I. Papageorgi. – Shackelford, T. – Encyclopedia of Evolutionary Psychological Science. – Springer. – 2018. – P. 1-9. DOI: 10.1007/978-3-319-16999-6_1047-1.
149. Peters, J. High Performance Team Coaching: A Comprehensive System for Leaders and Coaches / J. Peters, Carr C. // FriesenPress. – 2013. – 104 p.

150. Phillips, D. C. The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism / D. C. Phillips //Educational researcher. – 1995. – T. 24. – №. 7. – Pp. 5-12.
151. Piaget, J. The origins of intelligence in children. / J. Piaget. – New York: International University Press. – 1952. – 419 p.
152. Pitoyo, M. D. Gamification-Based Assessment: The Washback Effect of Quizizz on Students' Learning in Higher Education / M. D. Pitoyo, A. Asib. //International Journal of Language Education. – 2020. – T. 4. – №. 1. – Pp. 1-10.
153. Plass, J. Foundations of Game-Based Learning / J. Plass, B. Homer, C. Kinzer. // Educational psychologist. – 2015. – 50(4) – Pp. 258-283. DOI:10.1080/00461520.2015.1122533
154. Reigeluth, C. M. Instructional design: What is it and why is it / C. M. Reigeluth - Springer, Dordrecht: Educational technology research and development – 1993. – V. 41. – Pp. 79-91.
155. Reiser, R.A. Instructional planning: a guide for teachers / R.A. Reiser ,W. Dick. – Boston : Allyn and Bacon. – 1996. – 141 p.
156. Richey, R. The theoretical and conceptual bases of Instructional Design / R. Richey. – London: Kogan Page, 1987. – 227 p.
157. Rogers C.R. Freedom to Learn: A View of What Education Might Become / C.R. Rogers // Charles E Merrill Books. – 1969. – 358 p.
158. Rogers C.R. On Becoming an Effective Teacher: Person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon / C.R. Rogers, H. Lyon, R. Tausch // Routledge. – 2013. – 285 p.
159. Rogers C.R. The Interpersonal Relationship in the Facilitation of Learning / C.R. Rogers // Charles E Merrill Books. – 1968. – 26 p.
160. Romiszowski, A. J. Designing instructional systems: decision making in course planning and curriculum design/ A. J. Romiszowski // London : Kogan Page. – 1981. – 415 p.
161. Salas, E. The psychology of teamwork and collaborative processes / E. Salas, R. Rico, J. Passmore. – Hoboken: John Wiley & Sons Ltd, 2017. – 640 p.

162. Scarnati, J. T. On becoming a team player / J. T. Scarnati // Team performance management: An International journal. – 2001. – T. 7. – №. 1/2. – Pp. 5-10.
163. Schott, F. Instructional Design. / F. Schott, N.M.Seel // International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences. – 2015. – pp. 196-200. DOI:10.1016/B978-0-08-097086-8.92032-4.
164. Schwab, J. J. The Teaching of Science: The Teaching of Science as Enquiry and Science in the Elementary School / J. J. Schwab, P. F. Brandwein. // Harvard University Press. – 1962. – 158 p.
165. Seethamraju, R. Enhancing team skills through curriculum design / R. Seethamraju // Journal of Education and Learning. – 2020. – Vol. 9, № 4. – Pp. 12–20.
166. Shaftel, F. R. Role-playing for social values: decision-making in the social studies / F. R. Shaftel. – New Jersey. - Englewood Cliffs. – 1967. – 431 p.
167. Skinner, B. F. Operant behavior / B. F. Skinner // American psychologist. – 1963. – T. 18. – №. 8. – Pp. 503-515.
168. Skinner, B. F. Operant conditioning. / B. F. Skinner // The encyclopedia of education. – 1971. – P. 29-33.
169. Smith, J. The role of teamwork in educational settings: A literature review / J. Smith, L. Brown // Procedia - Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 191. – P. 988–995.
170. Stake, R. E. Multiple case study analysis / R. E. Stake. – New York : Guilford Press – 1995. – 175 p.
171. Stake, R. E. The art of case study research / R. E. Stake // Thousand Oaks : Sage Publications. – 1995. – 175 p.
172. Stevens, R. Role-play and student engagement: reflections from the classroom / R. Stevens // Teaching in Higher Education. – 2015. – T. 20. – №. 5. – pp. 481-492.
173. Szabla, D. B. Lippitt, Ronald: The Master of Planned Change // The Palgrave Handbook of Organizational Change Thinkers. – Cham: Springer International Publishing, 2021. – Pp. 967-986.

174. Tarricone, P. Successful teamwork: A case study / P. Tarricone, J. Luca // Proceedings of the 25th HERDSA Annual Conference (7–10 July 2002 year). – Perth, Western Australia: Quality Conversations, 2002. – Pp. 640–646.
175. Topping, K. Peer Assessment: Learning by Judging and Discussing the Work of Other Learners. / K. Topping. // Interdisciplinary Education and Psychology. – 2017. – Pp. 1-17.
176. Topping, K. Peer Assisted Learning: A Framework for Consultation. / K. Topping, S.W. Ehly. // Journal of Educational and Psychological Consultation. – 2001. – Pp. 113-132.
177. Topping, K. Peer-Assisted Learning. / K. Topping, S.W. Ehly. // Routledge. – 1998. – 390 p.
178. Tuckman, B.W. Developmental sequence in small groups / B.W. Tuckman // Psychological Bulletin. – 1965. – № 63(6). – Pp. 384–399.
179. Vygotsky, L. S. Mind in society: Development of higher psychological processes. / L. S. Vygotsky. – Cambridge: Harvard university press. – 1978. – 159 p.
180. Watson, J.B. Behaviorism/ J.B. Watson. – New York: Routledge, 1998. – 251 p.
181. Weisbord, M. R. Future Search: Getting the Whole System in the Room for Vision, Commitment, and Action / M. R. Weisbord, M. Weisbord, S. Janoff // Berrett-Koehler Publishers. – 2010. – 336 p.
182. Weisbord, M. R. Productive Workplaces Revisited: Dignity, Meaning, and Community in the 21st Century / M. R. Weisbord // John Wiley & Sons. – 2004. – 400 p.
183. Werbach, K. For the win : how game thinking can revolutionize your business / K. Werbach. – Philadelphia : Wharton Digital Press. – 2012. – 144 p.
184. West, M. A. Effective teamwork: Practical lessons from organizational research. / M. A. West. – Malden, MA : John Wiley & Sons. – 2012. – 312 p.

185. Wi, H. A team formation model based on knowledge and collaboration / H. Wi, S.Oh, J.Mun, M. Jung //Expert Systems with Applications. – 2009. – T. 36. – №. 5. – Pp. 9121-9134.
186. Woudstra, G. Mastering the Art of Team Coaching (Second Edition): An emergent approach to unleashing the potential in teams / G. Woudstra. // Team Coaching Studio Press. – 2025. – 256 p.
187. Yin, R. K. Case Study Research and Applications / R. K. Yin // SAGE Publications. – 2017. – 352 p.
188. Zichermann, G. Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps / G. Zichermann, C. Cunningham. // O'Reilly. – 2011. – 182 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1.

Образовательный стандарт высшего образования Южного федерального университета по направлениям подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) и 44.03.01 Педагогическое образование (Приказ № 58-ОД от 17 марта 2020 г.)

МИНОБРНАУКИ РОССИИ

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ)

ПРИКАЗ

«17» марта 2020 г.

г. Ростов-на-Дону

№ 58-ОД

Об утверждении образовательных стандартов высшего образования Южного федерального университета по направлениям подготовки 44.00.00

На основании решения Ученого совета от 02 марта 2020 г. (протокол № 2)

п р и к а з ы в а ю :

1. Утвердить образовательные стандарты высшего образования Южного федерального университета по направлениям подготовки (Приложение):

- 44.03.01 Педагогическое образование;
- 44.03.02 Психолого-педагогическое образование;
- 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование;
- 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям);
- 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки);
- 44.04.01 Педагогическое образование;
- 44.04.02 Психолого-педагогическое образование;
- 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование;
- 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям).

2. Установить, что образовательные программы начиная с 2020 года набора разрабатываются и реализуются в соответствии с требованиями утвержденного образовательного стандарта ЮФУ.

3. Контроль за исполнением данного приказа возложить на и.о. проректора по образовательной деятельности Г.Р. Ломакину.

Врио ректора

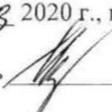


И.К. Шевченко

МИНОБРНАУКИ РОССИИ

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Южный федеральный университет»
(ЮЖНЫЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ)

Утвержден приказом
Южного федерального университета
от 17.03. 2020 г. № 58-01

Принято на Ученом совете ЮФУ
« 02 » марта 2020 г., протокол № 2
Главный
Ученый секретарь  О.С. Мирошниченко

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ
ЮЖНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
ПО НАПРАВЛЕНИЮ ПОДГОТОВКИ
44.03.01 ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

г. Ростов-на-Дону 2020

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Образовательный стандарт высшего образования Южного федерального университета (далее ЮФУ) представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования – программ бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» в ЮФУ.

1.2. Нормативная правовая база разработки образовательного стандарта ЮФУ:

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ;

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование;

Профессиональные стандарты, утвержденные приказами Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации:

- Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель), утвержденный Приказом Минтруда России от 18.10.2013 N 544н с изменениями, внесёнными приказами Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 25 декабря 2014 г. № 1115н и от 5 августа 2016 г. № 422н;

- Педагог дополнительного образования детей и взрослых, утвержденный Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 08.09.2015 № 613н;

- локальные нормативные акты Южного федерального университета.

1.3. Получение образование по программе бакалавриата допускается только в образовательной организации высшего образования.

1.4. Обучение по программе бакалавриата может осуществляться в очной, очно-заочной и заочной формах.

1.5. При реализации программы бакалавриата могут применяться электронное обучение и дистанционные образовательные технологии. При обучении лиц с ограниченными возможностями здоровья электронное обучение и дистанционные образовательные технологии должны предусматривать возможность приема-передачи информации в доступных для них формах.

1.6. Реализация программы бакалавриата осуществляется как самостоятельно, так и посредством сетевой формы.

1.7. Образовательная деятельность по программе бакалавриата

осуществляется на государственном языке Российской Федерации, если иное не определено локальным нормативным актом ЮФУ.

1.8. Срок получения образования по программе бакалавриата (вне зависимости от применяемых образовательных технологий):

в очной форме обучения, включая каникулы, предоставляемые после прохождения государственной итоговой аттестации, составляет 4 года;

в очно-заочной или заочной формах обучения увеличивается не менее чем на шесть месяцев и не более чем на один год по сравнению со сроком получения образования по очной форме обучения;

при обучении по индивидуальному учебному плану устанавливается ЮФУ, но не более срока получения образования, установленного для соответствующей формы обучения;

при обучении по индивидуальному плану лиц с особыми образовательными потребностями ЮФУ вправе продлить срок не более чем на один год по сравнению со сроком, установленным для соответствующей формы обучения.

1.9. Объем программы бакалавриата составляет 240 зачетных единиц (далее – з.е.) вне зависимости от формы обучения, применяемых образовательных технологий, реализации программы бакалавриата с использованием сетевой формы, реализации программы по индивидуальному учебному плану.

Объем программы бакалавриата, реализуемый за один учебный год, составляет не более 70 з.е. вне зависимости от формы обучения, применяемых образовательных технологий, реализации программы бакалавриата с использованием сетевой формы, реализации программы по индивидуальному учебному плану (за исключением ускоренного обучения), а при ускоренном обучении – не более 80 з.е.

1.10. Область профессиональной деятельности и сферы профессиональной деятельности, в которых выпускники, освоившие программу бакалавриата (далее – выпускники), могут осуществлять профессиональную деятельность:

01 Образование и наука (в сфере начального общего, основного общего, среднего общего образования, профессионального обучения, профессионального образования, дополнительного образования).

Выпускники могут осуществлять профессиональную деятельность в других областях профессиональной деятельности и (или) сферах профессиональной деятельности при условии соответствия уровня их образования и полученных компетенций требованиям к квалификации работника.

1.11. В рамках освоения программы бакалавриата выпускники могут

готовиться к решению задач профессиональной деятельности следующих типов:

- педагогический;
- проектный;
- методический;
- организационно-управленческий;
- культурно-просветительский;
- сопровождения.

1.12. При разработке программы бакалавриата ЮФУ устанавливает направленность (профиль) программы бакалавриата, которая соответствует направлению подготовки в целом или конкретизирует содержание программы бакалавриата в рамках направления подготовки путем ориентации ее на:

- область (области) профессиональной деятельности и сферу (сферы) профессиональной деятельности выпускников;
- тип (типы) задач и задачи профессиональной деятельности выпускников;
- при необходимости – на объекты профессиональной деятельности выпускников или область (области) знания.

1.13. Программа бакалавриата, содержащая сведения, составляющие государственную тайну, разрабатывается и реализуется с соблюдением требований, предусмотренных законодательством Российской Федерации и иными нормативными актами в области защиты государственной тайны.

2. ТРЕБОВАНИЯ К СТРУКТУРЕ ПРОГРАММЫ БАКАЛАВРИАТА

2.1. Структура программы бакалавриата включает следующие блоки:

Блок 1 «Дисциплины (модули)»;

Блок 2 «Практика»;

Блок 3 «Государственная итоговая аттестация».

Структура и объём программы бакалавриата

Таблица

Структура программы бакалавриата		Объём программы бакалавриата и её блоков в з.е.
Блок 1	Дисциплины (модули)	не менее 120
Блок 2	Практика	не менее 60
Блок 3	Государственная итоговая аттестация	не менее 9
Объём программы бакалавриата		240

2.2. Блок 1 включает следующие обязательные дисциплины и модули:

Обязательные общеуниверситетские дисциплины, направленные на формирование универсальных и общепрофессиональных компетенций и включающие обязательные для всех направлений подготовки бакалавриата и ЮФУ дисциплины (модули): Иностранный язык, История (История России, Всеобщая история), Философия, Безопасность жизнедеятельности, Физическая культура и спорт (не менее 2 з.е.);

Модуль по информационно-коммуникационным технологиям и информационной безопасности;

Экономико-правовой модуль;

Психолого-педагогический модуль;

Модуль проектной деятельности, направленный на формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций;

Обязательные профессиональные дисциплины направленные на формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, установленных образовательной программой в качестве обязательных;

Модуль(и) профессиональных дисциплин, формируемый(ые) участниками образовательных отношений, направленный(ые) на формирование профессиональных компетенций, в том числе устанавливаемых образовательной программой в качестве вариативных;

Модуль элективных дисциплин по физической культуре и спорту в объеме не менее 328 академических часов, которые являются обязательным для освоения, не переводятся в з.е. и не включаются в объём программы бакалавриата, в рамках элективных дисциплин (модулей) в очной форме обучения.

Дисциплины (модули) по физической культуре и спорту реализуются в порядке, установленном ЮФУ. Для лиц с особыми образовательными потребностями ЮФУ устанавливает особый порядок освоения дисциплин (модулей) по физической культуре и спорту с учётом состояния их здоровья.

2.3. В Блок 2 «Практика» входят учебная и производственная практики (далее вместе – практики).

Типы учебной практики:

- ознакомительная практика;
- технологическая (проектно-технологическая) практика;
- научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы).

Типы производственной практики:

- педагогическая практика;
- технологическая (проектно-технологическая) практика;

- научно-исследовательская работа;
- преддипломная.

2.4. Образовательная программа устанавливает один или несколько типов учебной практики и один или несколько типов производственной практики из п. 2.3.

2.5. В Блок 3 «Государственная итоговая аттестация» входят:
подготовка к сдаче и сдача государственного экзамена
выполнение и защита выпускной квалификационной работы.

Государственный экзамен включается в состав государственной итоговой аттестации по решению ученого совета структурного подразделения.

2.6. При разработке программы бакалавриата обучающимся обеспечивается возможность освоения элективных дисциплин (модулей) и факультативных дисциплин (модулей).

Факультативные дисциплины (модули) могут быть направлены на формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, в том числе устанавливаемых образовательной программой в качестве вариативных. Факультативные дисциплины (модули) не включаются в объем программы бакалавриата.

В рамках программы бакалавриата выделяются обязательная часть и часть, формируемая участниками образовательных отношений.

К обязательной части программы бакалавриата относятся дисциплины (модули) и практики, обеспечивающие формирование общепрофессиональных компетенций, а также профессиональных компетенций, установленных образовательной программой в качестве обязательных (при наличии).

Дисциплины (модули) и практики, обеспечивающие формирование универсальных компетенций, могут включаться в обязательную часть программы бакалавриата и в часть, формируемую участниками образовательных отношений.

В обязательную часть программы бакалавриата включаются Обязательные общеуниверситетские дисциплины, Модуль по информационно-коммуникационным технологиям и информационной безопасности, Экономико-правовой модуль, Психолого-педагогический модуль, Модуль проектной деятельности, Обязательные профессиональные дисциплины;

Объем обязательной части, без учета объема государственной итоговой аттестации, должен составлять не менее 70 процентов общего объема программы бакалавриата.

2.7. Лицам с особыми образовательными потребностями (по их заявлению) предоставляется возможность обучения по программе бакалавриата, учитывающей особенности их психофизического развития, индивидуальных возможностей и при необходимости, обеспечивающей

коррекцию нарушений развития и социальную адаптацию указанных лиц.

3. ТРЕБОВАНИЯ К РЕЗУЛЬТАТАМ ОСВОЕНИЯ ПРОГРАММЫ БАКАЛАВРИАТА

3.1. В результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы компетенции, установленные образовательной программой:

- универсальные компетенции (УК) (Приложение № 1);
- общепрофессиональные компетенции (ОПК) (Приложение № 2);
- обязательная(ые) профессиональная(ые) компетенция(и) (ПК), устанавливаемая(ые) образовательной программой в соответствии с её направленностью (профилем) из утвержденного перечня профессиональных компетенций.

Профессиональные компетенции, устанавливаемые программой бакалавриата, формируются на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников, а также, при необходимости, на основе требований к профессиональным компетенциям, предъявляемым к выпускникам на рынке труда, обобщения отечественного и зарубежного опыта, проведения консультаций с ведущими работодателями, объединениями работодателей отрасли, в которой востребованы выпускники, иных источников.

Образовательная программа устанавливает индикаторы достижения компетенций:

универсальных, общепрофессиональных и, при наличии, обязательных профессиональных компетенций, а также вариативных (при наличии).

3.2. Образовательная программа может содержать вариативные профессиональные компетенции (ВПК), выбираемые обучающимися из перечня для формирования индивидуальной образовательной траектории. Порядок выбора вариативных профессиональных компетенций определяется локальными нормативными актами ЮФУ.

3.3. Перечень обязательных и вариативных профессиональных компетенций утверждается приказом ЮФУ.

4. ТРЕБОВАНИЯ К УСЛОВИЯМ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ БАКАЛАВРИАТА

4.1. Требования к условиям реализации программы бакалавриата включают в себя общесистемные требования, требования к материально-техническому и учебно-методическому обеспечению, требования к кадровым и финансовым условиям реализации программы бакалавриата, а также требования к применяемым механизмам оценки качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся по программе бакалавриата

определяются ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование.

4.2. Дополнительные требования к условиям реализации программы бакалавриата определяются разработчиками образовательной программы.

**Универсальные компетенции образовательных программ
по направлениям подготовки бакалавриата**

Категория (группа) УК	Код и наименование УК выпускника
Системное и критическое мышление	УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач
Разработка и реализация проектов	УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений
Командная работа и лидерство	УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде
Коммуникация	УК-4. Способен осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном (ых) языке (ах)
Межкультурное взаимодействие	УК-5. Способен воспринимать межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах
Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение)	УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни
	УК-7. Способен поддерживать должный уровень физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности
Безопасность жизнедеятельности	УК-8. Способен создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций

**Общепрофессиональные компетенции образовательных программ
по направлениям подготовки бакалавриата**

Наименование категории (группы) общепрофессиональных компетенций	Код и наименование общепрофессиональной компетенции
Правовые и этические основы профессиональной деятельности	ОПК-1. Способен осуществлять профессиональную деятельность в соответствии с нормативными правовыми актами в сфере образования и нормами профессиональной этики.
Разработка основных и дополнительных образовательных программ	ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием информационно-коммуникационных технологий).
Совместная и индивидуальная учебная и воспитательная деятельность обучающихся	ОПК-3. Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов.
Построение воспитывающей образовательной среды	ОПК-4. Способен осуществлять духовно- нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей.
Контроль и оценка формирования результатов образования	ОПК-5. Способен осуществлять контроль и оценку формирования результатов образования обучающихся, выявлять и корректировать трудности в обучении.
Психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности	ОПК-6. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями
Взаимодействие с участниками образовательных отношений	ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ.
Научные основы педагогической деятельности	ОПК-8. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний.

Типы личности **NERIS**

Архитектор (Architect) – INTJ

Архитекторы – это творческие и стратегические мыслители, у которых на все есть план. Люди с типом личности INTJ (Архитекторы) – это любознательные мыслители с глубоко укорененной жаждой знаний. INTJ, как правило, ценят творческую изобретательность, прямолинейную рациональность и постоянное саморазвитие. Они неустанно работают над тем, чтобы оттачивать свои интеллектуальные способности, и зачастую их движет сильное желание освоить любую тему, которая пробуждает их интерес.

Логичные и сообразительные, INTJ гордятся своей способностью мыслить самостоятельно, не говоря уже об их невероятной проницательности, которая моментально позволяет им видеть фальшь и лицемерие. Их разум никогда не останавливается, и порой им непросто найти людей, способных идти в ногу с их непрекращающимся анализом всего вокруг. Но когда INTJ находят единомышленников, которые ценят их интенсивность и глубину мысли, они выстраивают глубокие, интеллектуально стимулирующие взаимоотношения, которые искренне дорожат ими.

Дух первопроходца

INTJ почти все ставят под сомнение, формируя свои убеждения на прочных фактах, рассуждениях и рациональном мышлении. Многие люди полагаются на статус-кво, на чье-то экспертное мнение или просто на «так принято». Но INTJ, будучи по природе скептиками, предпочитают сами открывать что-то новое. В поисках более эффективных путей они не боятся нарушать правила или вызывать неодобрение – более того, они часто получают от этого удовольствие. Но, как скажет вам любой представитель этого типа, новая идея ничего не стоит, если она не работает на практике. INTJ хотят быть не просто изобретательными, но и успешными. Они вкладывают всю силу своего понимания, логики и воли в работу и не терпят тех, кто тормозит их, навязывая бессмысленные правила или

выдавая плохо продуманную критику — хотя дельные замечания они обычно приветствуют.

Людам с типом личности INTJ, которые по своей природе крайне независимы, важно освободиться от чужих ожиданий и следовать собственным идеям. Этот тип личности наделен очень сильным духом независимости. INTJ не против действовать в одиночку — а чаще всего даже предпочитают это, возможно отчасти потому, что им не нравится ждать, пока другие их «догонят». У людей с типом личности INTJ обычно не возникает трудностей с принятием решений без чужих советов. Однако в некоторых случаях их «волчья» манера поведения может показаться бесчувственной, ведь они не всегда учитывают мысли, желания и планы других.

Однако было бы ошибкой считать, что люди с типом личности INTJ равнодушны. Вопреки стереотипам о их холодном интеллекте, они глубоко чувствующие натуры. Если что-то идет не так или они причиняют кому-то боль, это сильно влияет на них, и они тратят много времени и сил на то, чтобы понять, почему все произошло именно так. Хотя такие личности не всегда придают эмоциям решающее значение и с трудом понимают людей, которые ставят чувства превыше всего, они остаются настоящими людьми со своими переживаниями.

Жажда знаний

INTJ способны быть самыми смелыми мечтателями и при этом самыми горькими пессимистами. Они убеждены, что, опираясь на силу воли и интеллект, можно достичь даже самых амбициозных целей. Также они убеждены, что поиски легких путей мешают человеку достичь действительно великого. Но при этом эти личности могут быть циничны в оценке человеческой природы в целом, считая, что большинство людей ленивы, лишены воображения или попросту обречены на посредственность.

Люди с типом личности INTJ во многом черпают свою самооценку из своих знаний и умственных способностей. В школе их могли называть «книжными червями» или «ботаниками». Однако, вместо того чтобы расценивать это как

оскорбление, многие из них принимают такие ярлыки и даже гордятся ими. Они осознают свою способность самостоятельно изучить и освоить любой интересующий их предмет — будь то программирование, капоэйра или классическая музыка.

В своем почти непрерывном стремлении к знаниям люди с этим типом личности порой бывают крайне сосредоточенными, не терпя пустяков, отвлекающих факторов и пустых разговоров. При этом они совсем не лишены чувства юмора и не так уж серьезны, как может показаться: многие INTJ славятся дерзкой иронией и острым, приятно саркастическим юмором, скрывающимся за их серьезным обликом.

Социальные разочарования

INTJ не славятся теплотой и мягкостью. Они склонны ставить рациональность и успех выше вежливости и условной любезности – другими словами, им важнее быть правыми, чем популярными. И поскольку эти личности ценят правду и глубину, многие привычные социальные практики – от светской болтовни до невинной лжи – могут казаться им бессмысленными или откровенно глупыми. В результате, когда они стараются всего лишь быть честными, у них может непреднамеренно складываться репутация грубых или даже оскорбительных людей.

Но, как и любому типу личности, INTJ все же нужны социальные контакты – просто они предпочитают окружать себя людьми, которые разделяют их ценности и приоритеты. Зачастую они могут добиться этого, просто оставаясь собой. Когда они следуют своим интересам, их искренность способна притягивать людей – в профессиональной среде, в обществе и даже в романтических отношениях.

Шахматная партия жизни

Люди с типом личности INTJ полны противоречий. Они обладают богатым воображением, но при этом решительны; они амбициозны, но остаются скрытными; они любопытны, но умеют сохранять концентрацию. Со стороны

эти противоречия кажутся сбивающими с толку, но они обретают смысл, если понять, как устроен внутренний мир этого типа личности.

Для людей с этим типом личности жизнь подобна огромной партии в шахматы. Полагаясь на стратегию, а не на случай, INTJ тщательно обдумывают сильные и слабые стороны каждого хода, прежде чем сделать его. И они никогда не перестают верить, что, обладая достаточным уровнем изобретательности и проницательности, смогут найти способ выиграть – независимо от того, какие трудности могут встать на их пути.

Сильные стороны:

- **Рациональные.** Люди с типом личности INTJ (Архитекторы) гордятся силой своего ума. Они могут переосмыслить почти любой вызов как возможность отточить свои навыки рационального мышления и расширить свои знания – и с таким менталитетом они могут разработать изобретательные решения даже для самых сложных проблем.

- **Информированные.** Мало какие типы личности так преданы, как INTJ, развитию рациональных, правильных и основанных на доказательствах мнений. Вместо интуиции или полусырых предположений они основывают свои выводы на исследованиях и анализе. Это даёт им убеждение, которое им нужно, чтобы отстаивать свои идеи, даже перед лицом несогласия.

- **Независимые.** Для людей с этим типом личности соответствие конвенциям более или менее синонимично посредственности. Творческие и самомотивированные, INTJ стремятся делать всё по-своему. Они едва ли могут представить себе что-то более разочаровывающее, чем позволить произвольным правилам или условностям встать на пути их успеха. Кроме того, они счастливы принимать решения без внешних советов или мнений. Эти люди предпочитают брать дела в свои руки.

- **Решительные.** Этот тип личности известен своей амбициозностью и ориентированностью на цели. INTJ не будут отдыхать, пока не добьются своего определения успеха – который обычно предполагает овладение предметами и занятиями, которые для них важны. Они не известны тем, что выбирают лёгкий

путь. Они чувствуют, что единственный способ достичь величия – это встретить вызовы лицом к лицу.

- **Любопытные.** INTJ открыты для новых идей – при условии, что эти идеи рациональны и основаны на доказательствах. Скептические по природе, люди с этим типом личности особенно привлечены неортодоксальными или контрарными точками зрения. И если факты докажут, что они неправы, эти типы обычно счастливы пересмотреть свои мнения.

- **Оригинальные.** Без INTJ мир был бы намного менее интересным местом. Мятежный дух этого типа личности ответствен за некоторые из самых неконвенциональных идей и изобретений в истории. Даже в своей повседневной жизни эти личности заставляют окружающих рассмотреть новые (и иногда удивительные) способы взглянуть на вещи.

Слабые стороны:

- **Высокомерные.** INTJ могут быть осведомлены, но они не непогрешимы. Их самоуверенность может ослепить их перед полезной информацией от других людей – особенно перед теми, кого они считают интеллектуально неполноценными. Эти личности также могут казаться ненужно жёсткими или односторонними в попытке доказать, что другие неправы.

- **Пренебрегают эмоциями.** Для этого типа рациональность — король. Но эмоциональный контекст часто имеет большее значение, чем готовы признать люди с этим типом личности. INTJ могут стать нетерпеливы к любому, кто, кажется, ценит чувства больше, чем факты. К сожалению, игнорирование эмоций — это собственный вид предвзятости – предвзятость, которая может затуманить суждение этого типа личности.

- **Чрезмерно критичные.** Эти личности, как правило, имеют большой самоконтроль, особенно когда речь идёт о мыслях и чувствах. Когда люди в их жизни не соответствуют их уровню сдержанности, INTJ могут казаться язвительно критичными. Но эта критика может быть несправедливой – основанной на произвольных стандартах, а не на полном понимании человеческой природы.

- **Агрессивные в диспутах.** Люди с этим типом личности ненавидят слепо следовать чему-либо без понимания почему. Это включает ограничения и фигуры авторитета, которые их вводят. INTJ могут увязнуть в спорах о бесполезных правилах и положениях – но иногда эти битвы отвлекают от более важных вопросов.

- **Социально неловкие.** Неумолимая рациональность INTJ может привести к разочарованию в их социальной жизни. Их попытки нарушить ожидания могут оставить их чувствующими себя изолированными или оторванными от других людей. Иногда эти личности могут стать циничными относительно ценности отношений в целом, подвергая сомнению важность любви и связи.

Логик (Logician) – INTP

Люди с типом личности INTP (Логик) гордятся своим уникальным взглядом на мир и мощным интеллектом. Они просто не могут перестать задаваться вопросами об окружающей действительности – и, возможно, именно поэтому среди величайших философов и ученых в истории немало INTP. Таким людям больше по душе уединение, ведь, оставшись наедине с собой, они легко погружаются в свои мысли. В то же время они невероятно изобретательны и не боятся выражать свои новаторские взгляды или выделяться из толпы.

Жизнь разума

Люди с типом личности INTP часто погружаются в собственные мысли — и в этом нет ничего плохого. Их ум не перестает работать ни на секунду: едва проснувшись, они уже увлеченно обдумывают новые идеи, вопросы и инсайты. Иногда они даже ведут настоящие дебаты в своей голове. Вполне закономерно, что в разговоре они могут незаметно «отключиться», отправляясь в неизведанные территории мысли, где постоянно рождаются свежие идеи.

Обладая воображением и любознательностью, люди с типом личности INTP могут бесконечно очаровываться работой собственного сознания. Со стороны может показаться, что INTP вечно витает в мечтах. У них действительно есть склонность к задумчивости и некоторой отстраненности, и только при желании

они способны сосредоточить всю свою умственную энергию на текущем моменте или человеке. Как Интроверты, они устают от продолжительного общения, и в конце дня им жизненно необходимо побыть в одиночестве, чтобы разобраться в собственных мыслях.

INTP очень ценят свою независимость и часто обнаруживают, что им лучше всего работает поздним вечером, когда вокруг минимум отвлекающих факторов. И все же было бы ошибкой считать их недружелюбными или слишком зажатými. Когда они находят человека, который может соответствовать их интеллектуальной энергии, INTP буквально расцветают, перепрыгивая с одной мысли на другую. Нет для них ничего более вдохновляющего, чем возможность обменяться идеями или устроить оживленную дискуссию с другим любознательным человеком.

Элементарно, мой дорогой Логик

Люди с типом личности INTP обожают анализировать закономерности. Даже не осознавая, как именно, они обладают способностью, подобно Шерлоку Холмсу, замечать любые несостыковки и аномалии. Проще говоря, обманывать людей с этим типом личности — не лучшая идея.

Парадоксально, но не всегда стоит ловить INTP на слове. Обычно они не собираются никого обманывать, но их неутомимый ум порой порождает столько идей и теорий, что они сами не успевают их до конца продумать. Они могут поменять мнение о чем угодно — от планов на выходные до фундаментальных моральных принципов — и при этом даже не заметить, что недавно высказывали противоположную точку зрения. К тому же им часто интересно выступить в роли адвоката дьявола, чтобы поддержать интересную беседу.

INTP могут проводить целые дни, размышляя об идеях и возможностях — и часто так и поступают. Однако практическая, будничная работа по воплощению этих идей в жизнь не всегда их захватывает. К счастью, когда речь заходит о том, чтобы разобраться со сложной, многослойной проблемой и найти для нее

творческое решение, мало кто может сравниться с гениальностью и потенциалом INTP.

Тайны Вселенной

Люди с этим типом личности хотят понять все, что существует во Вселенной, но одна сфера обычно озадачивает их сильнее всего: человеческая природа. Как подсказывает название, INTP (Логик) лучше всего чувствуют себя в мире логики и рациональности. Поэтому их искренне изумляет то, насколько нелогично и иррационально чувства и эмоции влияют на поведение людей – включая их собственное.

Это не значит, что INTP бесчувственны. Как правило, они хотят оказывать эмоциональную поддержку друзьям и близким, но не всегда знают, как это сделать. И, поскольку они не могут выбрать «оптимальный» способ для проявления поддержки, они могут ничего не говорить и не делать вовсе.

Этот «паралич анализа» может затронуть сразу несколько сфер жизни INTP. Люди с этим типом личности способны до бесконечности обдумывать даже самые незначительные решения. Иногда это приводит к тому, что они чувствуют себя неэффективными и застрявшими на месте, выгорая от нескончаемого потока мыслей в голове, и в итоге им бывает непросто перейти к конкретным действиям.

Хорошая новость состоит в том, что им не обязательно застревать в этом состоянии надолго. Их уникальные сильные стороны содержат всё необходимое, чтобы выбраться из тупика, в который они порой впадают. Используя своё творческое мышление и открытость новому, люди с типом личности INTP могут раскрыть весь свой потенциал – и как мыслители, и как счастливые, гармоничные личности.

Сильные стороны:

- Аналитические. Люди с типом личности INTP (Логики) анализируют всё, с чем они сталкиваются. Это даёт им способность замечать неожиданные закономерности и связи, которые другие типы личности могут упустить.

•Оригинальные. Благодаря своему неутомимому воображению, эти личности могут придумывать творческие, контринтуитивные идеи, которые не приходят в голову большинству людей. Конечно, не все эти идеи осуществимы, но готовность INTP мыслить нестандартно может привести к замечательным инновациям.

•Открытомыслящие. INTP движет любопытство и интенсивное желание учиться. По мере обучения они редко боятся менять свою точку зрения – даже в вопросах политики, религии и философии. Люди с этим типом личности, как правило, восприимчивы к новым идеям, при условии, что эти идеи соединяют их на интеллектуальном уровне.

•Любопытные. Эти личности всегда ищут новое, чтобы узнать о нём. На одной неделе они могут быть одержимы геофизикой, а на следующей неделе они могут потеряться в видео о конструировании гитар. Когда приходит вдохновение, INTP полностью погружаются в свой новый интерес, узнавая всё, что только могут.

•Честные. INTP волнует правда. Вместо того чтобы найти утешение в идеологии или унаследованных идеях, они хотят понять, что действительно происходит под поверхностью вещей. В результате на них можно полагаться в борьбе с предвзятостью и дезинформацией даже когда это нелегко – и они ожидают, что другие люди будут честны с ними в ответ.

Слабые стороны:

•Отстранённые. Личности INTP могут потеряться в собственном потоке мыслей даже когда они с другими людьми. После того как они наконец всплывают с чем-то, что хотят сказать, они могут обнаружить, что разговор продолжился без них. Это может вызвать у людей с этим типом личности ощущение отстранённости от других, особенно на больших социальных собраниях.

•Бесчувственные. INTP видят рациональность как ключ к лучшему и счастливому миру. Иногда они могут недооценивать важность таких иррациональных ценностей, как эмоции, сострадание, этикет и традиции. В

результате эти личности могут непреднамеренно казаться бесчувственными или жестокими, хотя их намерения обычно хороши.

- **Недовольные.** Люди с этим типом личности не могут не вообразать, как бы вещи могли быть лучше, чем они уже есть. INTP постоянно ищут проблемы, которые нужно решить, темы для изучения и новые способы подхода к вещам. Если зайти слишком далеко, это менталитет может стать подавляющим, когда эти личности постоянно пытаются переизобрести колесо вместо того, чтобы надёжно решать свои потребности и ответственность.

- **Чрезмерные аналитики.** Умы INTP постоянно активны, работают даже когда они не осознают, что думают. Хотя их быстрые мысли могут быть полезны в некоторых случаях, они также могут заставить их слишком много анализировать и попасть в ловушку анализа. Когда это происходит, INTP могут испытывать трудности с принятием решения или действием, потому что они слишком увлечены рассмотрением каждого возможного результата или угла.

- **Нетерпеливые.** Личности INTP гордятся своими знаниями и обменом своими идеями. Однако, когда речь идёт об объяснении их обоснования, они не всегда терпеливы. Если их собеседник не следит или не кажется достаточно заинтересованным, они могут отказаться с пренебрежительным «забудьте».

Командир (Commander) – ENTJ

Люди с типом личности ENTJ (Командиры) – это прирожденные лидеры. Обладая харизмой и уверенностью, они проецируют авторитет, способный сплотить людей вокруг общей цели. Вместе с тем эти личности отличаются безжалостной рациональностью, направляя свою решимость, целеустремленность и острый ум на достижение любых поставленных задач. Их интенсивность иногда может отталкивать, но в конечном счете ENTJ гордятся как своей трудолюбием, так и железной самодисциплиной. Люди с типом личности ENTJ считают, что оказывают мощное позитивное влияние на окружающих.

Стремление к величию

Если существует что-то, что люди с этим типом личности действительно любят, так это достойный вызов — большой или маленький. Они абсолютно убеждены, что, имея достаточно времени и ресурсов, способны достичь любой цели. Такое качество делает ENTJ превосходными предпринимателями, а их умение мыслить стратегически, удерживая долгосрочную перспективу и доводя до совершенства каждый шаг своего плана, позволяет им стать сильными лидерами в бизнесе.

Это упорство часто становится пророчеством, которые они исполняют сами, ведь ENTJ продвигают свои цели чистой силой воли там, где другие сдаются, и, как правило, тянут за собой остальных, добиваясь при этом впечатляющих результатов. За столом переговоров – будь то в корпоративной сфере или при покупке автомобиля – ENTJ ведут себя доминирующе, безжалостно и негибкомо. Причина не в их злобности или бесчувственности, а в том, что они искренне наслаждаются самой схваткой умов, остроумием и обменом аргументами. Если другая сторона не может держаться наравне, для ENTJ нет причин уступать собственному стремлению к окончательной победе. Суть, которая крутится в голове у ENTJ, можно выразить так: «Мне все равно, если вы назовете меня бесчувственным мерзавцем, лишь бы я оставался эффективным мерзавцем».

ENTJ уважают людей, способных соперничать с ними в интеллектуальном плане и демонстрировать такую же точность и качество в работе. Эти личности особенно умело распознают чужие таланты, что помогает им в построении команд (ведь даже самый гениальный человек не может справиться со всем в одиночку). Однако у них же есть и умение безжалостно указывать окружающим на их ошибки и недоработки, что порой делает ENTJ чересчур резкими и создает им проблемы.

Достойный вызов

Выражение эмоций не является сильной стороной любого типа из группы Аналитиков (NT), но у ENTJ эта эмоциональная отстраненность особенно заметна и напрямую ощущается гораздо большим числом людей. Особенно на

работе эти личности могут невольно игнорировать эмоциональную уязвимость тех, кого они считают неэффективными или ленивыми. Для ENTJ эмоциональные проявления чаще всего выглядят признаком слабости, и такой подход легко наживает им врагов. ENTJ стоит помнить, что успешная команда – это неотъемлемая часть их собственных успехов, а также важный источник признания и обратной связи, в которой, как ни странно, они сильно нуждаются. Люди с типом личности ENTJ – настоящие движущие силы, и они стремятся казаться «больше жизни», что нередко соответствует действительности. Им важно помнить, что их величие складывается не только из их собственных поступков, но и из действий команды, которая их поддерживает. Им нужно учиться признавать вклад, таланты и потребности людей, которые помогают им двигаться вперед, особенно с эмоциональной точки зрения. Даже если поначалу это кажется «притворством», если люди с типом личности ENTJ научатся развивать здоровое отношение к эмоциям наравне со своими многочисленными достоинствами, их ждет глубокое и удовлетворяющее общение, а также все сложные победы, которые они могут вынести.

Сильные стороны:

- **Эффективные.** Люди с типом личности ENTJ (Командиры) видят неэффективность не просто как проблему саму по себе, но как что-то, что отнимает время и энергию от всех их будущих целей, сложный саботаж, состоящий из иррациональности и лени. Они искоренят такое поведение везде, где оно появляется.

- **Энергичные.** Личности ENTJ подходят к своим обязательствам с энтузиазмом и напором. Это не тип, который уклоняется от плотного расписания или сложных вызовов. На самом деле, чем больше они способны достичь в течение дня, тем больше энергии они чувствуют, и они с удовольствием поделятся этим заразительным энтузиазмом в отношении производительности с окружающими.

- **Уверенные в себе.** ENTJ обычно высказывают свои мнения, верят в свои способности добиться результатов и верят в свои способности как лидеры. Они

– тип личности, который с наибольшей вероятностью скажет, что чувствует уверенность, сталкиваясь с повседневными вызовами жизни.

- **Сильнодушные.** Люди с типом личности ENTJ не сдаются, когда становится тяжело. Вместо этого они неустанно стремятся достичь своих целей. Ничто не доставляет им большего удовлетворения, чем достижение чего-то, к чему они поставили свой ум.

- **Стратегические мыслители.** Личности ENTJ олицетворяют разницу между управлением кризисом от момента к моменту и навигацией по вызовам и этапам более крупного плана. Они известны тем, что рассматривают каждый угол проблемы и не только решают текущие проблемы, но и продвигают весь проект вперёд с помощью своих решений.

- **Харизматичные и вдохновляющие.** Все перечисленные выше сильные стороны сходятся вместе, создавая людей, которые способны вдохновлять и оживлять других, и это, в свою очередь, помогает ENTJ достичь их самых амбициозных целей, которые никогда не могли бы быть завершены в одиночку.

Слабые стороны:

- **Упрямые и доминирующие.** Иногда вся эта уверенность и сила воли могут зайти слишком далеко. Личности ENTJ вполне способны копать себе яму, пытаясь выиграть каждый одиночный дебат и только продвигать свое видение, не учитывая мнение других.

- **Нетерпимые.** «Либо по-моему, либо до свидания» – Люди с типом личности ENTJ печально известны своей неподдержкой идей, которые отвлекают от их основных целей, и тем более идей, основанных на эмоциональных соображениях. Они не будут колебаться, чтобы дать это понять окружающим.

- **Нетерпеливые.** Некоторые люди нуждаются в большем времени для размышления, чем другие – невыносимая задержка для быстро думающих личностей ENTJ. Они могут неправильно интерпретировать размышление как глупость или незаинтересованность в их спешке – ужасная ошибка.

- Высокомерные. ENTJ уважают быстрые мысли и твёрдые убеждения и могут смотреть свысока на тех, кто им не соответствует. Это вызов для большинства других типов личности, которые, возможно, не робкие сами по себе, но будут казаться таковыми рядом с этим иногда подавляющим типом.

- Плохое управление эмоциями. Иногда личности ENTJ могут быть отстранены от собственного эмоционального выражения и иногда совершенно презрительно относиться к чужим. Люди с этим типом личности часто ущемляют чувства других, непреднамеренно ранят своих партнёров и друзей, особенно в эмоционально насыщенных ситуациях.

- Холодные и беспощадные. Их одержимость эффективностью и непоколебимая вера в достоинства рационализма, особенно профессионально, делают ENTJ довольно нечувствительными в достижении своих целей, отклоняя личные обстоятельства, чувствительность и предпочтения как иррациональные или неуместные.

Полемист (Debater) – ENTP

Остроумные и дерзкие люди с типом личности ENTP (полемисты) не боятся идти вразрез с общепринятым мнением. На самом деле они не боятся идти вразрез практически с чем угодно и с кем угодно. Мало что так воодушевляет этих людей, как словесная перепалка, а если разговор заходит на спорную тему, тем лучше. Однако было бы ошибкой считать, что ENTP — неприятные или злобные люди. На самом деле люди с этим типом личности эрудированны, любопытны, обладают игривым чувством юмора и могут быть невероятно интересными собеседниками. У них просто нестандартное, противоречивое представление о веселье, которое обычно включает в себя здоровую долю оживлённых дискуссий.

Нарушая правила

Люди с типом личности ENTP известны своим бунтарским духом. Для представителей этого типа личности не существует слишком священных убеждений, которые нельзя было бы подвергнуть сомнению, слишком

фундаментальных идей, которые нельзя было бы подвергнуть тщательному анализу, и слишком важных правил, которые нельзя было бы нарушить или хотя бы тщательно проверить. Из-за этого люди с типом личности ENTP могут казаться слишком легкомысленными или дерзкими, но на самом деле их врождённая склонность проверять границы связана с их стремлением к инновациям и переменам.

По их мнению, большинство людей слишком охотно делают то, что им говорят, и слепо подчиняются социальным нормам, давлению и стандартам. Людям с типом личности ENTP нравится подвергать сомнению общепринятые взгляды, и они получают определённое удовольствие, выявляя ценность аутсайдеров и исключений. Их активный ум не может не переосмысливать то, что все остальные считают само собой разумеющимся, и подталкивает их к новым интересным идеям.

Хотя ENTP любят проводить мозговые штурмы и мыслить масштабно, они стараются не заниматься «черновой работой» по реализации своих идей и иногда с трудом придерживаются своих целей. В какой-то степени это логично: у них слишком много мыслей и предложений, чтобы уследить за всеми, не говоря уже о том, чтобы воплотить их в жизнь. Но если ENTP не научатся определять свои приоритеты и следовать им, им будет сложно полностью раскрыть свой потенциал.

Цена несогласия

Способность ENTP вести дебаты вошла в легенды, но это не значит, что она всегда полезна. Когда они открыто ставят под сомнение решения своего начальника на совещании или подвергают сомнению всё, что говорит их вторая половинка, эти пронизательные личности могут считать себя поборниками рациональности и логики. Но на самом деле они скорее вредят своим шансам на успех и счастье, чем помогают им.

Не в каждом случае требуется бунтарский настрой, присущий этому типу личности, и большинство людей могут терпеть, когда их убеждения подвергаются сомнению, а чувства игнорируются, лишь до определённого

момента. В результате ENTP могут обнаружить, что их язвительное веселье сжигает за собой мосты, часто непреднамеренно. Этим людей уважают за их дальновидность, уверенность, знания и острое чувство юмора, но если они не научатся быть немного более чуткими, им будет сложно поддерживать глубокие отношения или даже достигать своих профессиональных целей.

Со временем многие представители типа личности ENTP понимают, что их идеальная жизнь связана с другими людьми и что, тратя слишком много энергии на «победу» в спорах, они в конечном счёте лишают себя поддержки, необходимой для достижения целей в жизни. Хорошая новость заключается в том, что люди с таким типом личности никогда не откажутся от своего ярко выраженного нонконформизма. Они могут просто использовать свою когнитивную гибкость, чтобы понимать и изучать точки зрения других людей, признавая ценность внимательности и компромиссов наряду с логикой и прогрессом.

Сильные стороны:

- **Знающие.** Люди с типом личности ENTP (Полемисты) редко упускают хорошую возможность узнать что-то новое, особенно абстрактные концепции. Эта информация обычно не усваивается для какой-либо запланированной цели, как при целенаправленном обучении – они просто находят это увлекательным.

- **Быстро думающие.** Личности ENTP обладают чрезвычайно гибкими умами и способны переходить от идеи к идее с минимальными усилиями, опираясь на накопленные знания, чтобы доказать свои или чужие точки зрения, как они считают нужным. Фактически, ENTP – тип личности, который с наибольшей вероятностью быстро прыгает с одной темы на другую, когда они увлечены разговором, никогда не теряя темп.

- **Оригинальные.** Имея мало привязанности к традициям, личности ENTP способны отбросить существующие системы и методы и собрать разнородные идеи из своей обширной базы знаний, чтобы сформулировать смелые новые идеи. Если им представлены хронические, системные проблемы и дана свобода их решать, они реагируют с явной радостью.

•Отличные мозговые штурмы. Ничто не доставляет большего удовольствия людям с типом личности ENTP, чем анализ проблем со всех углов для поиска лучших решений. Объединяя свои знания и оригинальность, чтобы развернуть каждый аспект рассматриваемого предмета, отвергая без сожаления варианты, которые не работают, и представляя всё больше возможностей, ENTP незаменимы в сессиях мозгового штурма.

•Харизматичные. Люди с типом личности ENTP имеют способность к словам и остроумию, которые другие находят интригующими. Их уверенность, быстрое мышление и способность соединять на первый взгляд отдельные идеи новыми способами создают стиль общения, который одновременно очаровывает, развлекает и информирует.

•Энергичные. Когда им дана возможность объединить эти черты для исследования интересной проблемы, личности ENTP могут быть действительно впечатляющими в своём энтузиазме и энергии, без сомнений тратя целые дни и ночи на поиск решения.

Слабые стороны:

•Очень спорные. Если есть что-то, что нравится ENTP, так это умственная тренировка дебатов идеи. Ориентированные на консенсус типы личности редко ценят энергию, с которой эти личности разрушают их убеждения и методы, иногда приводя к большому напряжению.

•Бесчувственные. Будучи столь рациональными, ENTP часто неправильно оценивают чувства других и толкают свои дебаты намного дальше, чем готовы терпеть другие люди. Люди с этим типом личности действительно не считают эмоциональные аргументы действительными в таких дебатах, что чрезвычайно усугубляет проблему.

•Нетерпимые. Если люди не способны подкрепить свои идеи раундом умственного поединка, ENTP, вероятно, отклонят не только идеи, но и самих людей. Либо предложение может выдержать рациональную критику, либо оно не стоит беспокойства.

- Могут испытывать трудности с сосредоточением. Та же гибкость, которая позволяет личностям ENTP придумывать столь оригинальные планы и идеи, заставляет их переделывать вполне хорошие планы слишком часто или даже полностью их отбрасывать, когда первоначальный энтузиазм угасает и приходят новые мысли. Скука приходит слишком легко для этих активных типов, и свежие мысли – решение, хотя не всегда полезное.

- Не любят практические вопросы. ENTP, со своим предпочтением спонтанности и новизны, часто борются с организацией, структурой и всем практическим. Люди с этим типом личности интересуются тем, что может быть – гибкими концепциями, такими как идеи и планы, которые можно адаптировать и обсуждать. Когда дело доходит до твёрдых деталей и повседневного выполнения, эти личности, как правило, теряют интерес, часто с последствием того, что их планы никогда не увидят свет.

Заступник (Advocate) – INFJ

Идеалистичные и принципиальные, люди с типом личности INFJ (Заступники) не довольствуются тем, чтобы просто плыть по течению — им важно встать и изменить что-то к лучшему. Для этих сострадательных личностей успех заключается не в деньгах или статусе, а в поиске самореализации, в помощи другим и в том, чтобы быть силой добра в этом мире.

Хотя у INFJ высокие цели и амбиции, их не стоит считать пустыми мечтателями. Люди с таким типом личности высоко ценят порядочность и редко бывают удовлетворены, пока не сделают то, что, по их убеждению, правильно. Будучи добросовестными до глубины души, они идут по жизни с ясным чувством своих ценностей и стараются никогда не терять из виду того, что действительно важно — не по мнению окружающих или общества в целом, а согласно собственным мудрости и интуиции.

В поисках смысла

Возможно, из-за того, что их тип личности встречается так редко, INFJ часто испытывают — осознанно или нет — чувство отличия от большинства людей.

При их богатой внутренней жизни и глубоком, постоянном стремлении найти смысл своей жизни, они не всегда вписываются в окружение. Это не значит, что INFJ не могут наслаждаться общим признанием или близкими отношениями — просто порой они чувствуют себя непонятыми или не согласующимися с миром. К счастью, это ощущение своей «непохожести» не ослабляет стремления INFJ сделать мир лучше. Их беспокоит несправедливость, и обычно они больше заботятся об альтруизме, чем о личной выгоде. INFJ нередко ощущают призвание использовать свои сильные стороны — творчество, воображение и чуткость — чтобы поддерживать других и нести в мир сострадание.

Многие INFJ видят в помощи другим свою жизненную миссию и постоянно ищут способы вмешаться и выступить в защиту того, что считают правильным. Люди с таким типом личности также стремятся исправлять глубокие проблемы общества, надеясь, что несправедливость и трудности уйдут в прошлое. Однако порой INFJ настолько сосредоточены на своих идеалах, что не уделяют достаточно внимания собственному благополучию — это может приводить к стрессу и эмоциональному выгоранию.

Устанавливая связь с другими (и с собой)

INFJ высоко ценят глубокие, подлинные отношения с другими людьми. Мало что приносит этим личностям такое удовольствие, как настоящее узнавание другого человека — и когда их тоже узнают в ответ. INFJ гораздо больше любят содержательные беседы, чем пустые разговоры, и обычно общаются с теплотой и чуткостью. Эта эмоциональная честность и пронизательность способны производить сильное впечатление на окружающих.

Вдумчивые и зачастую бескорыстные, INFJ вкладывают массу энергии и заботы в свои отношения, но это не означает, что они всегда чувствуют, что их ценят в ответ. Людям с таким типом личности свойственно притормаживать и тщательно оценивать, как их поступки могут отразиться на других, прежде чем они действуют. Поэтому их может расстраивать, когда окружающие не замечают их благих намерений. INFJ крайне чувствительны к любым формам критики и нередко воспринимают её очень лично.

Личная миссия

Многие люди с типом личности INFJ ощущают, что их жизнь имеет особую цель — миссию, ради которой они пришли в этот мир. Для них одним из самых ценных аспектов жизни становится поиск этой цели — а затем, когда они её обнаруживают, стремление воплотить её в полной мере.

Когда INFJ сталкиваются с несправедливостью или неравенством, они редко опускают руки — вместо этого они прислушиваются к своей интуиции и сочувствию, чтобы найти решение. Благодаря врожденной способности совмещать разум и сердце, эти целеустремлённые люди словно запрограммированы исправлять ошибки мира, какими бы большими или маленькими они ни были. Единственное, о чём им нужно помнить — пока они заняты заботой обо всех вокруг, им важно иногда останавливаться и заботиться о себе.

Сильные стороны:

- **Проницательные.** Люди с типом личности INFJ (Адвокаты) слишком хорошо знают, что внешность может быть обманчива. Они стремятся выйти за пределы поверхностного и найти более глубокие истины жизни, что почти дарит им необыкновенную способность понимать истинные мотивации, чувства и потребности людей.

- **Принципиальные.** INFJ, как правило, имеют твёрдые убеждения и ценности, особенно когда дело касается вопросов этики. Они считают ложь морально неправильной и прилагают сознательные усилия, чтобы не вводить других в заблуждение, даже когда могли бы напрямую выиграть от этого. На самом деле, это наименее склонный тип личности признавать, что они иногда пользуются другими людьми.

- **Страстные.** Личности INFJ жаждут чувства смысла в жизни. Вместо того чтобы жить на автопилоте или придерживаться статус-кво, они хотят преследовать свои мечты. Это не тот тип личности, который боится тянуться к звёздам — их вдохновляет и воодушевляет красота их видений будущего.

- **Альтруистичные.** Люди с этим типом личности не бывают по-настоящему счастливы, если их успех достаётся за счёт других. INFJ хотят использовать свои сильные стороны во благо и редко теряют из виду, как их слова и поступки могут повлиять на окружающих. В глубине души они хотят сделать мир лучше, начиная с людей рядом с ними.

- **Творческие.** Личности INFJ совсем не похожи на всех остальных – и это замечательно. Они принимают и развивают свою творческую сторону, постоянно ищут возможности самовыражения и мышления «вне рамок».

Слабые стороны:

- **Чувствительны к критике.** INFJ часто тяжело переносят критику, особенно если им кажется, что кто-то покушается на их самые дорогие ценности и принципы. Когда дело касается важных для них тем, люди с этим типом личности могут становиться защитными, пренебрежительными или даже сердитыми.

- **Неохотно открываются.** Личности INFJ ценят честность и подлинность, но при этом остаются очень закрытыми. Им может быть трудно открыто говорить о своих трудностях и проявлять уязвимость, потому что они не хотят «нагружать» других своими проблемами. К сожалению, когда они не просят о помощи, это может непреднамеренно тормозить их собственное развитие или создавать дистанцию в отношениях.

- **Перфекционисты.** Эти визионерские личности во многом определяются идеализмом. Хотя это прекрасное качество во многих смыслах, в нём не всегда находится место для хаотичности реальной жизни. INFJ может быть сложно ценить свою работу, условия жизни или отношения, если они постоянно фиксируются на недостатках и думают, не стоит ли искать что-то лучше.

- **Избегают обыденности.** INFJ жаждут сделать со своей жизнью нечто необыкновенное. Но сложно достичь чего-то выдающегося, не разбив это на небольшие, посильные шаги. Если они не превращают свои мечты в повседневные рутины и списки дел, им может быть трудно воплотить свои грандиозные видения в реальность.

- Склонны к выгоранию. Перфекционизм и замкнутость INFJ оставляют им мало способов «выпустить пар». Люди с этим типом личности могут выматывать себя, если не уравнивают свою тягу помогать другим необходимой заботой о себе и отдыхом.

Посредник (Mediator) – INFP

Хотя люди с типом личности INFP (Посредники) могут показаться тихими или скромными, внутри них кроется настоящий вулкан творческой энергии и страсти. Они способны часами предаваться мечтам и воображению, создавая в уме целые миры и воображаемые диалоги. INFP известны своей восприимчивостью, порой они глубоко эмоционально реагируют на музыку, искусство, природу и происходящее вокруг. Эти люди сентиментальны и часто хранят различные памятные вещи, которые согревают им сердце и вызывают тёплые воспоминания.

Идеалистичные и сострадательные, люди с типом личности INFP (Посредники) жаждут глубоких, душевных связей с другими и стремятся помогать окружающим. Однако в современном быстром и порой конкурирующем мире они могут чувствовать себя одинокими или незамеченными, ведь общество не всегда ценит мягкость и чувствительность, которыми обладают INFP. Но именно благодаря этой тонкой душевной организации и богатому воображению INFP могут устанавливать сильную эмоциональную связь и позитивно влиять на окружающих.

Дар сопереживания

Личности INFP искренне стремятся к пониманию глубин человеческой природы. Будучи чуткими к собственным мыслям и чувствам, они хотят также проникнуть в суть чужих переживаний. INFP сострадательны и непредвзяты, всегда готовы выслушать историю другого человека. Когда кто-то открывается им или обращается за утешением, они считают за честь выслушать и помочь.

Среди главных достоинств людей с типом личности INFP — уникальный дар эмпатии. Но это же может быть и слабой стороной: проблемы окружающих

порой настолько глубоко проникают в их сердце, что они начинают испытывать чужую боль как свою собственную. Если INFP не научатся выставлять здоровые границы, они рискуют эмоционально перегореть, столкнувшись с ощущением, что мир полон несправедливости, которую срочно нужно исправить.

Выражение своей правды

Мало что вызывает у INFP такой внутренний дискомфорт, как необходимость притворяться кем-то, кем они не являются. Благодаря своей чувствительности и стремлению к искренности, люди с этим типом личности часто ищут способы творчески выразить себя. И неудивительно, что среди известных INFP немало писателей, поэтов, актёров, художников — ведь им трудно удержаться от фантазий и рефлексий над смыслом жизни, порождая в своём сознании идеи, истории и образы.

Через эти воображаемые миры эти чуткие личности могут исследовать как свою внутреннюю природу, так и свое место в мире. Хотя это прекрасная черта, INFP иногда склонны предаваться мечтам и фантазиям вместо того, чтобы действовать. Временами эти личности могут интенсивно размышлять, взвешивая варианты до последнего момента. Чтобы избежать чувства разочарования, нереализованности или неспособности, INFP необходимо предпринимать решительные шаги для воплощения своих мечтаний и идей в реальность.

В поисках призвания

Люди с типом личности INFP часто чувствуют себя потерянными или зашедшими в тупик, пока не обретут ощущение предназначения в жизни. Для многих из них это предназначение заключается в том, чтобы приносить пользу другим. И хотя им хочется помогать всем вокруг, INFP должны научиться распределять силы и ресурсы — в противном случае их энтузиазм может быстро угаснуть.

К счастью, словно весенние цветы, креативность и идеализм INFP способны расцвести даже после самых тёмных времён. Хотя они понимают, что мир далёк от совершенства, им по-прежнему важно сделать его лучше любыми

доступными способами. Именно эта негромкая вера в правильные поступки объясняет, почему люди с типом личности INFP так часто вдохновляют окружающих на сострадание, доброту и красоту — где бы они ни появлялись.

Сильные стороны:

- Эмпатичные. Люди с типом личности INFP (Посредники) заботятся о других не только в абстрактном смысле – они действительно способны прочувствовать эмоции другого человека, от радости и восторга до печали и сожаления. Благодаря своей чувствительности эти личности, как правило, внимательны и добросердечны и ненавидят мысль о том, что могут кого-то ранить, даже непреднамеренно.

- Щедрые. INFP редко получают удовольствие от успеха за счёт других. Они чувствуют призвание делиться хорошим в своей жизни, отдавать должное тем, кто его заслужил, и поддерживать окружающих. Эти личности хотят вносить вклад в такой мир, где каждый голос услышан и ничьи потребности не остаются без внимания.

- Открытые. Терпимые и принимающие, INFP стараются не осуждать чужие убеждения, образ жизни или решения. Это тип личности, который предпочитает сострадание поиску недостатков. Многие из них чувствуют эмпатию даже к тем, кто поступил неправильно. Благодаря своей принимающей позиции INFP часто становятся доверенными лицами для друзей и близких – а иногда и для совершенно незнакомых людей.

- Творческие. Личности INFP любят смотреть на вещи с нестандартных точек зрения. Мало что доставляет им больше удовольствия, чем позволить своему уму бродить среди самых разных идей, возможностей и грёз. Неудивительно, что многие INFP тянутся к творческим занятиям и что этот тип личности широко представлен среди писателей и художников.

- Страстные. INFP обладают глубокой внутренней страстностью, которая в первую очередь питается их мощной эмпатией, сильными внутренними ценностями и неослабевающим интересом к человеческому опыту. Когда идея или движение захватывает их воображение, они стремятся вложить в это всю

душу. Люди с типом личности INFP не всегда бывают многословны, но это несколько не умаляет силы их чувств к делу, которое откликается их убеждениям.

- Идеалистичные. Личности INFP стремятся следовать голосу совести, даже когда поступать правильно трудно или неудобно. Они редко теряют из виду своё стремление жить наполненной смыслом жизнью, которая помогает другим и оставляет мир немного лучше, чем он был.

Слабые стороны:

- Нереалистичные. В мире нет ничего идеального – и это может быть трудной правдой для INFP. Люди с этим типом личности нередко являются безнадёжными романтиками, смотрящими на жизнь сквозь розовые очки и представляющими, какой она «должна» быть. Это предрасполагает их к разочарованию, когда реальность неизбежно не дотягивает до их мечтаний.

- Склонные к самоизоляции. Личности INFP глубоко нуждаются в связи с другими, но не всегда знают, как её выстраивать. Особенно в новых условиях они могут не решаться проявлять инициативу так, как это помогло бы им завести друзей или включиться в новое сообщество. В результате люди с типом INFP иногда чувствуют себя одинокими или изолированными.

- Несобранные. Воображение и интроспективность INFP не всегда способствуют продуктивности. Многие из них испытывают фрустрацию от того, как трудно им «взять себя в руки» и просто сделать необходимое. Проблема не в неспособности, а в том, что INFP застревают, когда настолько увлекаются разными идеями и идеалами, что не доходят до реального выбора и действий.

- Эмоционально уязвимые. Их тонкая эмоциональная настроенность – одно из главных достоинств INFP. Но если они не выстраивают границ, они рискуют впитывать в себя чужие негативные настроения и установки. Это подрывает их внутренний покой и продуктивность, тем более что INFP чаще других признают, что негативные эмоции мешают им ясно мыслить.

- Слишком стремящиеся всем угодить. Конфликт сильно стрессует INFP, которые жаждут гармонии и принятия. Столкнувшись с чьей-то неприязнью или неодобрением, они могут заикнуться на попытках «прояснить ситуацию» и изменить мнение этого человека. Они способны брать на себя вину и извиняться за то, в чём вовсе не виноваты, лишь бы сохранить хорошее отношение. К сожалению, это стремление всем нравиться истощает их силы, заслоняя внутреннюю мудрость и осознание собственных нужд.

- Самокритичные. INFP верят в свою уникальную потенциальность и отчаянно хотят ей соответствовать. Из-за этого они нередко предъявляют к себе нереалистичные требования. Когда им не удаётся воплотить свои идеалы, они могут обвинять себя в бесполезности, эгоизме или полной несостоятельности. Если зайти слишком далеко, такая самокритика подавляет INFP и может привести к тому, что они откажутся даже от самых дорогих сердцу мечтаний.

Протагонист (Protagonist) – ENFJ

Люди с типом личности ENFJ (Протагонисты) убеждены, что они могут и должны служить высшей цели в своей жизни. Мыслящие и идеалистичные, они стремятся оказывать позитивное влияние на других и на мир в целом. Этих личностей не пугают трудности — если они считают, что поступают правильно. ENFJ — прирождённые лидеры, поэтому их можно встретить среди самых разных руководителей — от политиков до тренеров и педагогов. Их энергия и харизма позволяют им вдохновлять других не только в карьере, но и во всех сферах жизни, включая отношения. Для ENFJ нет большей радости и удовлетворения, чем помогать друзьям и близким раскрыть свой потенциал.

Выступая за справедливость

Они не боятся громко заявлять о своих ценностях, например об искренности и альтруизме. Если ENFJ видят несправедливость, они готовы выступить против неё. Но делают это не грубо и не агрессивно, а с помощью эмпатии и понимания, чтобы остальные услышали и прониклись их идеями.

У ENFJ есть не только талант мгновенно считывать эмоции и мотивы окружающих, но и необычайная способность понимать, что на самом деле чувствует человек, часто без слов. Порой они сами удивляются, насколько быстро к ним приходит это понимание. Именно такие озарения делают ENFJ особенно убедительными, когда они говорят и пишут.

Секретное оружие этого типа личности кроется в чистоте их намерений. Как правило, ENFJ движет искреннее стремление сделать добро, а не желание контролировать или доминировать. Даже в конфликтной обстановке они стараются найти общую почву, говоря так, чтобы тронуть сердца других. В результате люди с личностью ENFJ способны убеждать и воодушевлять, особенно когда речь идёт о том, что им глубоко небезразлично.

Активное участие

Когда ENFJ искренне заботятся о других, они стараются помочь им решить их проблемы — иногда любой ценой. Хорошая новость в том, что многие люди действительно благодарны за такую поддержку. В конце концов, не зря ENFJ славятся тем, что умеют вдохновлять людей меняться к лучшему.

Но чрезмерное участие в чужих проблемах не всегда приводит к желаемым результатам. ENFJ зачастую уже видят, что другим нужно сделать, чтобы улучшить свою жизнь, но не все готовы к этим переменам. Если они будут слишком давить, люди могут почувствовать на себе их давление или осуждение. И хотя ENFJ известны своей эмпатией, даже самый проникательный человек может неверно оценить ситуацию и непреднамеренно дать вредный совет.

Ведя за собой

Люди с типом личности ENFJ готовы жертвовать своим комфортом и безопасностью ради идей и людей, в которых верят. Их убеждённость придаёт им силы сплотить окружающих и направить их на совместную работу ради общего блага.

Однако их важнейший дар может заключаться в способности вести за собой собственным примером. В повседневных делах ENFJ показывают, как даже обычные ситуации можно проживать с заботой, искренностью и отдачей. Для

этих личностей даже самое простое поведение — как они проводят выходные или что они скажут коллеге, попавшему в затруднение, — может стать возможностью указать путь к светлому будущему.

Сильные стороны:

- **Восприимчивые.** Люди с типом личности ENFJ (Протагонисты) имеют твёрдые взгляды, но при этом совсем не закрыты к новому. Они понимают, как важно дать другим возможность полноценно выражать себя. Даже если ENFJ с кем-то не согласны, они признают право этого человека говорить свою правду.

- **Надёжные.** Мало что беспокоит ENFJ сильнее, чем мысль подвести человека или дело, в которое они верят. На людей с этим типом личности можно положиться: они доводят свои обещания и обязанности до конца, даже когда это трудно.

- **Страстные.** Личности ENFJ полны интересов и получают большое удовольствие от своих увлечений — будь то походы, кулинария, танцы, выращивание комнатных растений или что-то совершенно иное. Поэтому им очень редко бывает скучно или «нечем заняться».

- **Альтруистичные.** ENFJ известны своим глубоким стремлением быть силой позитивных перемен как в личной, так и в профессиональной жизни. Их устойчивое чувство справедливости часто побуждает их заступаться за тех, кто не может сделать этого сам. Их радость в том, чтобы видеть, как окружающие расцветают, поэтому их альтруизм искренен и идёт от сердца.

- **Харизматичные.** Целеустремлённые и вдохновляющие, ENFJ часто оказываются в роли лидеров. Будь то капитан спортивной команды или лидер на мировой арене, они превосходно ведут диалог, умеют привлекать внимание и объединять людей вокруг общей цели. Личности ENFJ обладают и глубокой эмпатией, благодаря которой окружающие чувствуют себя по-настоящему замеченными и ценными, что ещё больше усиливает их естественную притягательность.

Слабые стороны:

- **Нереалистичные.** Многие ENFJ испытывают давление, стремясь исправить каждую несправедливость, с которой сталкиваются. Но как бы ни старались люди с этим типом личности, нереалистично ожидать, что они смогут решить все проблемы мира. Если они не будут осторожны, они могут расплыться и в итоге оказаться не в состоянии помочь никому.

- **Слишком идеалистичные.** Личности ENFJ склонны иметь чёткие представления о том, что правильно, а что неправильно. Они часто полагают, что все разделяют эти базовые принципы или, по крайней мере, должны их разделять. Поэтому для ENFJ может стать настоящим шоком, когда люди нарушают их ключевые ценности, такие как истина или справедливость.

- **Снисходительные.** Люди с этим типом личности любят обучать других, особенно когда речь идёт о важных для них убеждениях и ценностях. Однако попытки ENFJ «просветить» окружающих иногда могут восприниматься как назидательность и покровительственный тон, что, к сожалению, далеко не всегда помогает убедить людей.

- **Интенсивные.** В вопросах самосовершенствования ENFJ редко испытывают нехватку энергии и решимости. Но они могут не осознавать, что не все обладают теми же качествами. Порой эти личности подталкивают других к изменениям, к которым те не готовы или в которых вовсе не заинтересованы.

- **Чрезмерно эмпатичные.** Сострадание — одна из важнейших сильных сторон этого типа личности. Но ENFJ имеют тенденцию брать на себя чужие проблемы как свои собственные, и эта привычка может оставлять их эмоционально и физически истощёнными.

Активист (Campaigner) – ENFP

Люди с типом личности ENFP (Активисты) — истинно свободолюбивые натуры: общительные, открытые душой и разумом. Благодаря своему живому, оптимистичному подходу к жизни, ENFP выделяются в любой толпе. Но хотя они и могут быть душой компании, их интересует не только веселье. Эти

личности обладают глубоким внутренним миром, движимым сильным стремлением к значимым эмоциональным связям с другими людьми.

Магия в обыденной жизни

ENFP сочетают в себе беззаботную общительность, яркое воображение и глубокую склонность к самоанализу. Движимые природной любознательностью и богатой фантазией, они постоянно стремятся лучше понять себя и сложную динамику человеческих отношений. И они искренне преданы развитию как своих отношений с окружающим миром, так и своего понимания его.

При этом особенность ENFP кроется в том, что их внутренний мир — это сочетание воображения, любопытства и веры в то, что непознаваемое вполне реально. Они искренне убеждены, что все мы связаны между собой, и что то, как мы относимся друг к другу, действительно имеет значение. Недаром среди ENFP так часто можно встретить людей, верящих в карму.

Когда что-то зажигает их воображение, ENFP буквально «заводятся» и заражают своей энергией всех вокруг. Нередко они становятся для окружающих неформальными лидерами, «гуру» или «душой компании». Но как только энтузиазм угасает, им может быть трудно поддерживать дисциплину и движение к целям, которые ещё недавно так воодушевляли их.

В погоне за радостью

Пример ENFP показывает, что жажда радости и удовольствий не обязательно связана с поверхностным отношением к жизни. Всего за пару секунд они могут превратиться из увлечённых идеалистов в жизнерадостных танцоров, наслаждающихся моментом.

Даже когда они веселятся, ENFP ищут настоящей эмоциональной связи. Ничто не радует этих людей сильнее, чем искренние, глубокие разговоры с близкими. Они верят, что каждый имеет право на выражение своих чувств, а их природная сердечность и эмпатия располагают к тому, чтобы даже самые застенчивые собеседники могли раскрыться.

Однако им следует соблюдать осторожность. Их интуиция может увести их слишком далеко в разгадывание чужих мотивов и чувств, вместо того чтобы

просто спросить напрямую. В результате ENFP могут оказаться втянуты в эмоциональные головоломки, которые мешают их стремлению к гармонии и покою. ENFP могут долго искать, пробовать и экспериментировать в отношениях, чувствах и идеях, прежде чем найдут свой путь. Но когда наконец находят, их воображение, эмпатия и смелость начинают освещать не только их собственную жизнь, но и жизнь окружающих.

Сильные стороны:

- Любознательные. Люди с типом личности ENFP (Агитаторы / Кампейнеры) умеют находить красоту и интерес почти во всём. Воображаемые и открытые новому, ENFP не боятся выходить из зоны комфорта в поисках идей, впечатлений и приключений. Их любопытство выходит далеко за пределы простой тяги к новизне: им по-настоящему важно понять, как и почему всё устроено именно так.

- Проницательные. Для людей с этим типом личности никто не бывает «незначительным», и это во многом объясняет, почему они замечают даже мельчайшие изменения в настроении или выражении лица другого человека. Благодаря такой чувствительности к чувствам и потребностям окружающих ENFP могут в полной мере проявлять свою заботливость и внимательность.

- Воодушевлённые. Когда что-то захватывает их воображение и вдохновляет, личности ENFP хотят поделиться этим со всеми, кто готов слушать. При этом они с не меньшим интересом готовы услышать идеи и мнения других, даже если те сильно отличаются от их собственных.

- Отличные коммуникаторы. Люди с типом личности ENFP буквально переполнены темами для разговора, но при этом умеют быть и внимательными слушателями. Это даёт им почти непревзойдённую способность вести тёплые, приятные беседы с самыми разными людьми – даже с теми, кто обычно не слишком общителен или лёгок в общении.

- Лёгкие в общении. ENFP живут ради глубоких и содержательных разговоров, но при этом могут быть спонтанными и беззаботными. Эти личности умеют находить удовольствие и радость в настоящем моменте, и

немногие вещи радуют их больше, чем возможность разделить эту радость с другими.

- Добродушные и позитивные. Все перечисленные сильные стороны складываются в образ человека тёплого, доступного, с альтруистичным духом и дружелюбной манерой. ENFP стремятся ладить почти со всеми, и круг их знакомств и друзей часто оказывается очень широким.

Слабые стороны:

- Ориентированные на одобрение. Большинство людей с типом личности ENFP чувствуют себя некомфортно при мысли, что их могут не любить или не одобрять. Чтобы сохранить мир, они порой идут на компромиссы в важных для себя вещах или позволяют обращаться с собой хуже, чем им хотелось бы. А если им не удаётся кому-то понравиться, они могут долго переживать и ломать голову, как это исправить.

- Несосредоточенные. Азарт нового проекта, особенно связанного с сотрудничеством, раскрывает лучшие качества этих людей. Но интересы ENFP постоянно меняются, поэтому им бывает трудно поддерживать дисциплину и концентрацию в долгосрочной перспективе.

- Неорганизованные. Стремление к «большой картине» и любовь к новым идеям и впечатлениям иногда затмевают у ENFP внимание к повседневным практическим делам. В частности, они склонны избегать рутинных задач, которые кажутся скучными, – домашних обязанностей, простой «техподдержки» быта, бумажной работы. Возникающее ощущение хаоса и неразберихи может становиться серьёзным источником стресса.

- Слишком уступчивые. ENFP чувствуют призвание поддерживать и вдохновлять других, поэтому нередко говорят «да» на любые просьбы о помощи или совете. Но если они не выстраивают границ, даже самые энергичные из них оказываются перегруженными, не имея ни сил, ни времени на собственные насущные дела.

- Слишком оптимистичные. Оптимизм — одна из ключевых сильных сторон этого типа, но «розовые очки» могут приводить ENFP к наивным, пусть

и благим, решениям, например к доверию людям, которые ещё этого доверия не заслужили. Эта черта также мешает им принимать трудные, но необходимые истины — и делиться этими истинами с другими.

•Беспокойные. Своим бодрым, позитивным настроем ENFP редко напоминают внешне недовольных или несчастных людей. Но их внутренний идеализм нередко подпитывает ощущение, что важные области жизни «недостаточно хороши» — работа, дом или отношения, — из-за чего они могут постоянно чувствовать лёгкое внутреннее неудовлетворение.

Логист (Logistician) – ISTJ

Люди с типом личности ISTJ (Логисты) говорят то, что имеют в виду, и делают то, о чём заявили. Если ISTJ берутся за дело, то доводят его до конца. Благодаря такому чувству ответственности и надёжности неудивительно, что ISTJ также испытывают глубокое уважение к структуре и традициям. Их часто влечёт к организациям, рабочим средам и учебным заведениям, где есть чёткая иерархия и ясные ожидания.

Хотя ISTJ не стремятся к славе и не любят привлекать к себе внимание, они делают даже больше, чем приходится на их долю, чтобы поддерживать общество на прочном и стабильном фундаменте. В кругу семьи и в своих сообществах люди с этим типом личности завоевывают уважение своей надёжностью, практичным подходом и умением сохранять здравомыслие даже в самых напряжённых ситуациях.

Жизнь в соответствии с принципами

Люди с типом личности ISTJ убеждены, что на каждую ситуацию есть правильный способ действий. И если кто-то притворяется, будто всё иначе, значит, он пытается обойти правила в свою пользу. Поэтому ISTJ без колебаний берут на себя ответственность за свои поступки. Они легко признают свои ошибки и говорят правду, даже если это выставляет их в невыгодном свете или заставляет других испытывать неловкость. Для них честность и открытое общение куда важнее показного блеска и желания произвести впечатление. ISTJ

предпочли бы остаться верными собственной совести, чем лгать ради одобрения окружающих.

ISTJ придают большое значение выполнению своих обязательств и озадачены, когда кто-то не соответствует их стандартам. Бывает, они несправедливо осуждают людей, которые не придерживаются такой же жёсткой самодисциплины, – подозревая, что те проявляют лень или нечестность, хотя на самом деле у них могут быть иные проблемы. Из-за этого люди с типом личности ISTJ порой кажутся непреклонными или лишёнными эмпатии, однако в основе их суждений лежит твёрдая приверженность надёжности и чёткой структуре.

Выполнение чужой работы

Рвение ISTJ заслуживает восхищения и помогает им многого добиться. Но это же качество может стать уязвимостью, которой другие люди порой пользуются. Благодаря сильному трудолюбию и чувству долга, ISTJ часто оказываются в ситуации, когда берут на себя чужие обязанности. Даже если они при этом не жалуются, люди с типом личности ISTJ могут почувствовать себя выжатыми или разочарованными, если коллеги, друзья или близкие постоянно рассчитывают на то, что ISTJ возьмут на себя всю работу – или если они сами добровольно берут на себя лишнее.

Люди с типом личности ISTJ обычно не склонны к открытому выражению чувств. Однако это не означает, что они не испытывают разочарования или обиды, когда тащат на себе больше, чем должны. Если ISTJ не убедятся, что их отношения сбалансированы и устойчивы, они могут непреднамеренно подорвать ту самую стабильность, которую так стремятся защитить. Хорошая новость в том, что, научившись устанавливать разумные границы и говорить о своих перегрузках, люди с типом личности ISTJ могут подарить миру все преимущества своих многочисленных дарований – в том числе ясность мышления, преданность и надёжность.

Сильные стороны:

- Честные и прямолинейные. В основе людей с типом личности ISTJ (Логистики) лежит стремление к порядочности. Эмоциональные манипуляции, игры разума и любые формы лжи противоречат их предпочтению иметь дело с реальностью ситуации посредством простой и прямой честности.

- Дисциплинированные. ISTJ воплощают целостность как в словах, так и в поступках. Терпеливые и настойчивые, люди с этим типом личности выполняют свои обязательства и держат своё слово, точка. Они ценят структуру, строго следуют правилам и уважают авторитет, демонстрируя силу воли и чувство долга.

- Очень ответственные. ISTJ скорее будут работать до изнеможения и недосыпать, чем не уложатся в обещанные сроки. Верные и надёжные, они почти всегда исполняют свои обязанности перед людьми и организациями, которым себя посвятили, причём делают это вовремя и в строгом соответствии с установленными требованиями.

- Спокойные и практичные. Их обещания мало что значили бы, если бы ISTJ срывались и ломались при первых признаках трудностей – вместо этого они твёрдо стоят на земле и принимают ясные, рациональные решения. Предпочтения других людей могут учитываться в процессе, но в конечном итоге решения они принимают, исходя из практичности.

- Организованные и эффективные. Главная цель любого ISTJ – быть результативным в том деле, которое они выбрали, и они убеждены, что этого лучше всего достигать, когда все участники точно знают, что происходит и почему. Чёткие правила и регламенты помогают людям с этим типом личности поддерживать порядок и работать продуктивно.

- Ориентированные на исследования. ISTJ гордятся тем, что являются «хранилищем» знаний, особенно процедур и методик, которые обеспечивают надёжные результаты. Это позволяет им успешно применять себя в самых разных ситуациях, осваивая и используя новые данные по мере необходимости, чтобы поддерживать устойчивую работу.

Слабые стороны:

- Упрямые. Для ISTJ факты есть факты, и они склонны сопротивляться любой новой идее, которая этими фактами не подтверждается. Такой рациональный способ принятия решений затрудняет для них признание того, что они в чём-то ошиблись, хотя упустить какую-то деталь может любой, даже ISTJ.

- Бесчувственные. Не будучи намеренно жёсткими, ISTJ нередко ранят более чувствительных людей, просто следуя принципу «честность — лучшая политика». Они учитывают эмоции, но в основном лишь постольку, поскольку это помогает им выбрать наиболее эффективную форму для того, что, по их мнению, необходимо сказать.

- Всегда «по правилам». ISTJ убеждены, что лучше всего всё работает при наличии чётко определённых правил, и поэтому неохотно их сгибают или пробуют что-то новое, даже если риск минимален. По-настоящему неструктурированные условия обычно вызывают у них стресс и чувство неудовлетворённости.

- Склонные к осуждению. Поскольку ISTJ высоко ценят факты и эмпирические доказательства, они вряд ли будут уважать людей, которые не согласны с доказанной информацией, особенно если те упорно остаются в неведении. Когда другие игнорируют конкретные данные и опираются на предположения или эмоции, ISTJ могут становиться осуждающими, считая таких людей иррациональными или заблуждающимися.

- Склонные к выгоранию. Всё это вместе может привести к тому, что люди с типом личности ISTJ начинают верить, будто только они способны довести дела до конца как следует. Беря на себя всё больше работы и ответственности и отмахиваясь от добрых намерений и полезных идей других, они рано или поздно доходят до точки, в которой просто не могут больше справляться. Поскольку именно они взвалили на себя весь груз, ISTJ нередко убеждены, что и ответственность за провал полностью лежит только на них.

Защитник (Defender) – ISFJ

Люди с типом личности ISFJ (Защитники) – это усердные, преданные натуры, которые ощущают глубокую ответственность за окружающих. Они поддерживают традиции, следят за сроками и мелочами, стараются порадовать близких их любимыми угощениями и не забывают о важных датах. При этом всё это ISFJ делают тихо, без лишнего шума и не требуют признания своих заслуг. Это способный, деятельный тип личности, наделённый разносторонними талантами. При всей своей мягкости и чуткости ISFJ обладают впечатляющими аналитическими способностями и вниманием к деталям. Несмотря на свою сдержанность, они отлично ладят с людьми и умеют поддерживать крепкие социальные связи. Эти личности поистине больше, чем просто сумма их качеств, и их разнообразные сильные стороны проявляются даже в самых обычных жизненных ситуациях.

Подарок верности

Одно из самых ценных качеств людей с типом личности ISFJ – это их умение хранить верность. Они не станут отдаляться от друзей или любимых людей по пустякам. Напротив, ISFJ готовы вкладывать душу и силы в то, чтобы поддерживать по-настоящему крепкие отношения – не ограничиваясь лишь добрыми словами, но и без колебаний приходя на помощь в трудный момент.

ISFJ чувствуют особый прилив сил и энергии, когда понимают, что кому-то срочно нужна их помощь. Их верность не ограничивается близким кругом – она распространяется на сообщество, на компанию, а порой и на целые традиции. Однако столь сильная привязанность и стремление оберегать иногда могут сыграть и против них самих.

К тому же окружающие могут злоупотреблять отзывчивостью и трудолюбием ISFJ, что приводит к эмоциональному выгоранию и перегрузкам. При этом люди с этим типом личности могут испытывать чувство вины и стресс, когда думают об отказе или о переменах – даже необходимых – в себе, отношениях или привычном образе действий.

Высочайшие стандарты

Для ISFJ “просто достаточно” редко бывает действительно достаточно. Они склонны к доскональной, почти перфекционистской проработке всего, за что берутся. На работе или в семейных делах они нередко делают гораздо больше, чем от них ожидают, и ставят перед собой очень высокие стандарты.

Несмотря на их усердный труд и последовательность, ISFJ известны своей скромностью. Они редко стремятся к всеобщему вниманию за свои достижения. Но это не значит, что им всё равно, замечают ли их и ценят ли их вклад. Хотя ISFJ склонны преуменьшать свои достижения, это не значит, что они не ценят признания – или что их устраивает, когда их воспринимают как должное. Если люди с этим типом личности не научатся отстаивать свои интересы, они могут постепенно утратить энтузиазм и мотивацию, в конечном итоге начав испытывать обиду по отношению к тем, кто, похоже, их совсем не ценит.

Быть рядом с другими – и с собой

Несмотря на то, что ISFJ – это Интроверты, у них поразительно социальная натура. Умение замечать и запоминать даже мельчайшие подробности из жизни близких помогает им дарить окружающим чувство, что их ценят и понимают. Люди с таким типом личности прославились тем, что безошибочно выбирают идеальные подарки к любому событию – от больших праздников до скромных встреч.

Заботливые и преданные, люди с типом личности ISFJ умеют помогать близким обретать стабильность, уверенность и радость. Важно лишь научиться так же самоотверженно относиться и к себе – ведь тогда у ISFJ появится ещё больше энергии и мотивации нести добро в мир.

Сильные стороны:

- **Поддерживающие.** Люди с типом личности ISFJ (Защитники) искренне получают удовольствие от помощи другим и с готовностью делятся своими знаниями, вниманием и опытом со всеми, кому это нужно. ISFJ стремятся к ситуациям «выигрыш–выигрыш», по возможности выбирая сотрудничество, а не конкуренцию.

- **Надёжные.** Вместо того чтобы работать рывками «на вдохновении» и бросать дела на полпути, личности ISFJ действуют тщательно и аккуратно. Они работают ровно и основательно, добиваясь высокого качества результата и часто делая гораздо больше минимума. Со временем большинству ISFJ становится ещё легче поддерживать дисциплину и стабильность.

- **Наблюдательные.** Личности ISFJ наделены талантом замечать детали, особенно когда дело касается других людей. Они обращают внимание на мелочи в словах и поведении собеседника, что даёт им неожиданные инсайты о жизни и переживаниях другого человека.

- **Воодушевлённые.** Когда цель кажется им по-настоящему важной, ISFJ вкладывают в неё все свои способности, если верят, что это принесёт людям реальную пользу. Это может быть как борьба с бедностью в рамках глобальной инициативы, так и просто желание сделать день клиента немного лучше.

- **Трудолюбивые.** ISFJ не просто выполняют свою работу – они гордятся тем, что делают больше, чем от них ожидают. Люди с этим типом личности часто испытывают эмоциональную привязанность к проектам и организациям, которым себя посвящают, и не успокаиваются, пока не сделают свою часть – а то и больше.

- **Хорошие практики.** Тип личности ISFJ сочетает редкое сочетание альтруизма и здравого практицизма. Они не ограничиваются желанием помогать другим – они действуют, с готовностью «закатывая рукава» и делая всё необходимое, чтобы позаботиться о друзьях, семье и любом, кто нуждается в поддержке.

Слабые стороны:

- **Чрезмерно скромные.** ISFJ настолько озабочены чувствами других людей, что порой отказываются озвучивать своё мнение или принимать заслуженное признание за свой вклад. Они часто вообще принижают свои усилия, если считают, что какую-то мелочь в задаче могли бы сделать лучше.

- Принимают всё близко к сердцу. Хотя они могут пытаться скрывать это, люди с этим типом личности очень чувствительны к мнению окружающих и легко теряют внутреннее равновесие, если кто-то их не ценит, не одобряет или не соглашается с ними. Столкнувшись с критикой или несогласием, даже если оно продиктовано лучшими намерениями, ISFJ нередко воспринимают происходящее как личное нападение.

- Подавляют свои чувства. Замкнутые и сдержанные, личности ISFJ склонны загонять эмоции внутрь, особенно негативные. Это может приводить к недопониманию и напряжению в отношениях. Со временем накопленные чувства и обиды могут выливаться в внезапный, нетипичный для них всплеск раздражения.

- С неохотой идут на перемены. ISFJ относятся к числу тех типов, кому особенно трудно даётся изменение привычного уклада. Разрыв с традицией тяжёл для этих устойчивых людей, высоко ценящих историю и прецеденты. Даже когда перемены необходимы, они могут тянуть до последнего, пока ситуация почти не дойдёт до критической точки.

- Слишком самоотверженные. Щедрость и готовность отдавать делают ISFJ уязвимыми для эксплуатации со стороны других. Им бывает нелегко «раскачать лодку» и прямо сказать тому, кто не выполняет свою часть работы. Нередко ISFJ скорее предпочтут убрать за другим его «бардак», чем открыто предъявить претензию.

Менеджер (Executive) – ESTJ

Люди с типом личности ESTJ (Менеджер) представляют собой олицетворение традиций и порядка, используя свои представления о том, что правильно, а что нет, что социально приемлемо, чтобы объединять семьи и сообщества. Обладая честностью и преданностью делу, они ценятся за свой наставнический подход и способность создавать и добросовестно претворять планы в жизнь. Они с готовностью берутся за сложные задачи и не отступают, когда становится трудно.

Лидерство личным примером

Твёрдо веря в силу закона и авторитет, который нужно заслужить, личности ESTJ ведут за собой собственным примером, демонстрируя преданность делу, честность и полное неприятие лени и обмана. Если кто и считает тяжёлый физический труд отличным способом воспитания характера, то это ESTJ.

Этот тип личности хорошо осознаёт окружающую действительность и живёт в мире чётких, проверяемых фактов. Их уверенность в своих знаниях означает, что даже при сильном сопротивлении они твёрдо придерживаются своих принципов и отстаивают чёткое видение того, что приемлемо, а что нет. И их мнения – это не просто пустые слова: ESTJ с готовностью берутся за самые сложные проекты, совершенствуя планы действий и прорабатывая детали по ходу дела, что делает даже самые непростые задачи понятными и выполнимыми. Тем не менее, ESTJ не забывают о том, что все мы часть команды, и ожидают от окружающих такой же надёжности и работоспособности. Если коллеги, партнёры или близкие подводят их своей некомпетентностью или ленью, а тем более нечестностью, ESTJ не стесняются выражать разочарование. Это может прослыть упрямством, но ESTJ не упрямятся без причины: они искренне верят, что именно их ценности – труд и ответственность – удерживают общество на плаву.

Особая ответственность

Основная задача для людей с типом личности ESTJ – осознать, что не все идут по одному и тому же пути и не все вносят вклад одинаковым способом. Настоящий лидер замечает ценность каждого человека и помогает ему раскрыться на благо общих целей. Только опираясь на идеи и усилия всей команды, ESTJ действительно могут собрать все факты воедино и повести людей вперёд – туда, где будет успех для всех.

Сильные стороны:

- **Преданные.** Для людей с типом личности ESTJ (Руководители) доведение дела до конца практически равно вопросу этики. Задачи не бросаются только потому, что стали сложными или скучными. Отказываясь идти лёгким путём

или уклоняться от обязанностей, они демонстрируют свою вовлечённость через неизменно высокие стандарты и стремятся к совершенству почти во всём, за что берутся.

- **Волевые.** Сильная воля делает такую преданность возможной, и ESTJ не откажутся от своих убеждений из-за простого сопротивления. Они настойчиво отстаивают свои идеи и принципы и готовы изменить позицию только тогда, когда им ясно и убедительно докажут, что они неправы.

- **Прямые и честные.** ESTJ гораздо больше доверяют фактам, чем абстрактным идеям или мнениям. Для них на первом месте прямые формулировки и конкретная информация, и сами они отвечают такой же прямоотой и откровенностью (нужна она собеседнику или нет).

- **Верные, терпеливые и надёжные.** ESTJ стремятся воплощать честность и надёжность, высоко ценя стабильность и безопасность. Если они говорят, что что-то сделают, они держат слово, поэтому становятся очень ответственными членами семьи, коллектива и сообщества.

- **Любят наводить порядок.** Хаос делает вещи непредсказуемыми, а непредсказуемому трудно доверять в критический момент. Исходя из этого, ESTJ стремятся создавать порядок и безопасность вокруг себя, выстраивая правила, структуры и ясные роли. Это проявляется и в быту: они чаще других имеют чётко структурированный распорядок дня с фиксированным временем подъёма и отхода ко сну.

- **Отличные организаторы.** Приверженность истине и понятным стандартам делает ESTJ компетентными и уверенными руководителями. Люди с этим типом личности легко и объективно распределяют задачи и ответственность, что делает их прекрасными администраторами.

Слабые стороны:

- **Негибкие и упрямые.** Проблема их ориентации на то, «что работает», в том, что они слишком легко отбрасывают то, что может работать лучше. Пока нечто не доказано, это всего лишь мнение, и личности ESTJ не склонны доверять мнению достаточно долго, чтобы дать ему шанс проявить себя.

- Неуютно чувствуют себя при переменах. ESTJ твёрдо держатся за традиции. Когда их внезапно вынуждают пробовать непроверенные решения, они ощущают дискомфорт и стресс. Новые идеи как бы намекают, что прежние методы были недостаточно хороши, а отказ от того, что всегда работало, в пользу того, что ещё может провалиться, угрожает их образу надёжности.

- Склонны к осуждению. Люди с типом личности ESTJ имеют очень чёткие представления о том, что правильно, что неправильно и что социально приемлемо, и их стремление к порядку часто распространяется на всё и на всех, игнорируя возможность того, что верных способов может быть несколько. Они не стесняются прямо говорить тем, с кем не согласны, считая своим долгом «навести порядок».

- Слишком сосредоточены на статусе. ESTJ гордятся уважением со стороны друзей, коллег и общества и, хотя им трудно это признать, сильно зависят от общественного мнения. В попытке соответствовать ожиданиям окружающих они могут забывать о собственных нуждах.

- Испытывают трудности с отдыхом. Потребность сохранять уважение усиливает стремление всегда держать марку, из-за чего ESTJ сложно «расслабиться и повеселиться», не боясь упустить что-то важное или выглядеть глупо, даже в безобидных ситуациях.

- Испытывают трудности с выражением эмоций. Люди с типом ESTJ настолько погружены в факты и вопрос «как будет правильнее», что забывают задуматься о том, что приносит радость другим, и упускают проявление чувств и эмпатии. Например, живописный объезд может стать источником большого удовольствия для семьи, но они видят лишь то, что прибытие задержится на час, и в резкой форме отвергают эту идею, раня близких.

Консул (Consul) – ESFJ

Люди с типом личности ESFJ (Консулы) чувствуют себя счастливее всего, когда могут разделить радости жизни с окружающими. Это дружелюбные, чуткие и

внимательные натуры, которые создают основу для многих коллективов и сообществ, приглашая к себе в дом и сердце друзей, родственников и соседей. Это не значит, что они святые или что им нравятся все без разбора. На самом деле, они склонны формировать более тесные связи с людьми, разделяющими их ценности и мнения. Но независимо от убеждений других людей, личности ESFJ твёрдо верят в силу гостеприимства и хороших манер и считают своим долгом заботиться об окружающих. Щедрые и надёжные, они часто берут на себя – и в большом, и в малом – ответственность за то, чтобы удерживать вместе свои семьи и сообщества.

Красота жизни, прожитой ответственно

Люди с личностным типом ESFJ – настоящие альтруисты. Они со всей серьёзностью относятся к своей обязанности помогать другим, служить обществу и поступать правильно. Они твердо верят, что практически в любой ситуации есть четкое, правильное решение. В то время как некоторые личностные типы придерживаются более снисходительного подхода “живи и дай жить другим”, ESFJ бывает трудно удержаться от осуждения, когда кто-то идет путем, который кажется им неверным. В результате им часто сложно принять, когда кто-то – особенно близкий человек – не соглашается с ними или выбирает путь, который они не понимают.

Имея чёткие представления о добре и зле, эти личности часто бывают довольно категоричны в своих суждениях. Однако эти суждения не случайны – они основаны на глубоком уважении к традициям. ESFJ понимают, что каждое их действие влияет на окружающих, и верят, что устоявшиеся законы, правила и социальные нормы помогут им выстраивать свою повседневную жизнь внимательно и ответственно по отношению к другим.

Строить отношения, которые сохранятся надолго

Открытые и готовые к общению, ESFJ всегда заметны на мероприятиях – они буквально кружат между гостями, следя за тем, чтобы каждый чувствовал себя хорошо. Но дело не только в умении веселиться. ESFJ очень преданны близким людям и всегда готовы прийти на помощь – будь то разговор по душам или

совместное решение жизненной задачи. Чувствовать, что кто-то в них нуждается, для ESFJ порой важнее, чем собственное спокойствие.

Любовь ESFJ к порядку и структуре означает, что они скорее выберут тщательно спланированное мероприятие, чем спонтанную вечеринку, и часто сами берутся за организацию. Они получают искреннее удовольствие от того, что всё идёт гладко и каждый приглашённый чувствует себя комфортно. Поэтому, если кто-то не оценивает их усилий или не благодарит за них, ESFJ могут воспринять это особенно близко к сердцу.

Для многих ESFJ самым трудным оказывается смириться с тем, что они не могут контролировать мысли и действия других людей – даже самых близких. Однако они могут найти покой и удовлетворение, если сфокусируются на том, что у них получается лучше всего: показывать личным примером, как жить ответственно и с заботой о других, одновременно объединяя вокруг себя людей.

Сильные стороны:

- **Сильные практические навыки.** Люди с типом личности ESFJ (Консулы) являются отличными менеджерами повседневных задач и текущего обслуживания, получая удовольствие от того, что те, кто им близок, хорошо о себе заботятся.

- **Сильное чувство долга.** ESFJ имеют развитое чувство ответственности и всегда стремятся выполнить свои обязательства. Это часто делает их трудолюбивыми и эффективными на рабочем месте и очень верными в личных отношениях. Они также склонны соблюдать традиции, которые они держат в своём сердце, с прилежанием и последовательностью.

- **Очень преданные.** Высоко ценя стабильность и безопасность, ESFJ готовы сохранять статус-кво, что делает их чрезвычайно верными и надёжными партнёрами и сотрудниками. Истинные опоры любых групп, к которым они принадлежат – будь то их семья или общественный клуб – люди с этим типом личности всегда могут быть на них рассчитывать как на готовых показать себя и протянуть помощь.

- Чувствительные и теплые. ESFJ естественно предлагают другим ту безопасность и стабильность, которые они сами хотят и в которых нуждаются. Они склонны искать гармонию и глубоко волнуются о чувствах других людей, будучи осторожны, чтобы не обидеть или не ранить других. Они сильные командные игроки, и ситуации «выигрыш-выигрыш» — это то, из чего состоят их улыбки.

- Хорошо умеют устанавливать контакт с другими. Эти качества сходятся вместе, делая личности ESFJ социальными, уверенными и обычно хорошо принятыми. У них есть сильная потребность «принадлежать» и они не имеют проблем с малой беседой или следованием социальным сигналам, чтобы помочь им принять активное участие в своих сообществах.

Слабые стороны:

- Озабочены своим социальным статусом. ESFJ могут становиться озабочены социальным статусом и влиянием, что влияет на многие принимаемые ими решения, потенциально ограничивая их креативность и открытость ума. Они могут привязать слишком много своей идентичности к ожиданиям других, теряя чувство самих себя.

- Негибкие. Личности ESFJ придают большое значение тому, что социально приемлемо, и могут быть очень осторожными, даже критичными по отношению ко всему нетрадиционному или выходящему за рамки мейнстрима. Они также могут быть нежелательны выйти из собственной зоны комфорта, обычно из страха быть (или просто казаться) другими.

- Уязвимы к критике. Может быть особенно сложно изменить эти тенденции, потому что они так избегают конфликтов. Личности ESFJ могут стать очень защитными и обиженными, если кто-то, особенно человек, близкий им, критикует их привычки, убеждения или традиции.

- Часто нуждаются в внимании. ESFJ нужно много слышать и видеть признания. Если их усилия остаются незамеченными, эти люди могут начать рыбалку на комплименты в попытке получить уверенность в том, насколько они ценны.

- Слишком самоотверженные. Другая сторона медали в том, что личности ESFJ иногда пытаются установить свою ценность посредством ласкового внимания, что может быстро утомить тех, кто в этом не нуждается, делая это в конечном итоге нежеланным. Кроме того, они часто пренебрегают собственными потребностями в процессе.

Виртуоз (Virtuoso) – ISTP

Люди с типом личности ISTP (Виртуозы) любят пробовать новое на ощупь и взгляд, трогая и исследуя мир вокруг себя с впечатляющей дотошностью, непринужденным любопытством и здоровой долей скептицизма. Они – природные создатели, переходящие от проекта к проекту, строя и полезные, и совсем не обязательные вещи ради удовольствия от самого процесса, одновременно учась у окружения. Нет для них большей радости, чем запачкать руки, разбирая что-либо и собирая его заново, делая чуть лучше, чем было до этого.

ISTP предпочитают подходить к проблемам напрямую, выбирая понятные и прямолинейные решения вместо сложных методов устранения неполадок. Они полагаются на собственный практический опыт и метод проб и ошибок, пока не найдут оптимальный выход. Чаще всего им комфортнее работать в своём ритме, по своим правилам, без лишних отвлечений. ISTP не склонны к общению сверх необходимого в процессе достижения своих целей. Более того, регулярное общение обычно утомляет их. А когда они всё же решают провести время с людьми, они почти всегда выбирают небольшие, более значимые встречи вместо поверхностного нетворкинга.

Прямолинейные и решительные

Несмотря на всю загадочность, которую им приписывают, этот тип личности — именно такой, каким кажется. Прямолинейные, но сдержанные, спокойные, но способные к внезапным порывам, трудолюбивые, но сосредоточенные на собственных приоритетах — люди с типом личности ISTP могут казаться непредсказуемыми даже для друзей и близких. Какое-то время они производят

впечатление очень уравновешенных людей, но имеют свойство накапливать импульсивную энергию, которая внезапно прорывается наружу, увлекая их интересы в совершенно новом направлении.

Принятие решений у ISTP в значительной мере исходит из рационального анализа ситуации и собственного комфорта в данный момент. Однако это не значит, что они никогда не поддаются чувствам. Когда их «зажигает» очередная идея, они погружаются в неё с головой, пока не столкнутся с ещё более соблазнительным вызовом. Если проект теряет для них привлекательность, ISTP без колебаний двигаются дальше.

Одна из главных сложностей для ISTP в том, что из-за склонности действовать поспешно они порой могут задевать окружающих. «Виртуозы» не склонны смягчать свои мнения и чувства. Их прямой стиль общения часто воспринимается как резкость или бесчувственность, хотя на самом деле это просто их искренняя природа. У ISTP нет времени на то, чтобы угождать другим или соблюдать ненужные социальные условности. С ними не нужно сомневаться в искренности их намерений.

Вопреки правилам

ISTP личности действительно уникальны. В глубине души они самобытные личности, которые всегда идут своим путём, а не следуют общественным нормам и правилам. Их находчивый взгляд на жизнь и прямолинейный подход создают богатую палитру опыта и взаимодействий – порой крайне разочаровывающих, а порой невероятно удовлетворяющих.

Руководствуясь своими знаниями и имеющимися фактами, ISTP живут, полагаясь на чутьё и вдохновение, часто отступая от заданных схем ради следования своим инстинктам. Они не связаны условностями и предпочитают во всём идти своим путём. В сущности, люди с типом личности ISTP живут, как хотят, дорожа личной свободой превыше всего. Лавируя между социальными ожиданиями, они всё равно находят способ выйти за рамки. И даже если их путь не соответствует общепринятым нормам, в этом и заключается сила и красота их уникального взгляда. Находя среду, где уважают их потребность в свободе,

просторе для действий и спонтанности, ISTP могут наслаждаться жизнью многие годы.

Сильные стороны:

- Трудолюбивые и наблюдательные. Люди с типом личности ISTP (Виртуозы) обычно погружены в какой-нибудь проект. Как практичные люди, они любят активно взаимодействовать со своим окружением и преобразовывать свои наблюдения в практические решения.

- Умелые и находчивые. Этот тип личности очень творческий, когда речь идёт о практических вещах, механике, ремеслах и навыках. Новые идеи приходят легко ISTP, и они любят использовать свои руки, чтобы воплотить их в жизнь.

- Спонтанные. Они обычно способны «плыть по течению» и быстро находить решения. Такая гибкость сопровождается определённой непредсказуемостью, но ISTP способны сохранять свою спонтанность для чёрного дня, высвобождая свою энергию как раз тогда, когда это больше всего нужно.

- Прямолинейные и аутентичные. ISTP ценят откровенное и честное общение. Они высказывают своё мнение без прикрас, отражая свою аутентичность. Такая прямолинейность часто способствует ясности в их отношениях и помогает им отстаивать свои желания и потребности.

- Независимые. Очень самостоятельные люди, ISTP процветают при регулярном выполнении задач в одиночку, что помогает им развивать свою креативность наряду с сильными способностями к решению проблем.

- Уравновешенные. ISTP обладают удивительной способностью оставаться укоренёнными в настоящем моменте. С острым сосредоточением на происходящем сейчас, этот тип личности менее склонен быть увлечённым гипотетическими будущими сценариями или прошлыми сожалениями.

Слабые стороны:

- **Бескомпромиссные.** Так же легко, как ISTP плывут по течению, люди с этим типом личности могут также полностью его игнорировать и двинуться в другом направлении с небольшим учётом предпочтений других. Если кто-то попытается предложить другое направление, ISTP могут стать довольно резкими в своём раздражении.

- **Бесчувственные.** ISTP полагаются на логику, и даже когда они пытаются встретить других на полпути с эмпатией и эмоциональной чувствительностью, это редко выходит правильно, если вообще что-то говорится.

- **Закрытые и сдержанные.** Этот тип личности печально известен своей сложностью в общении. Они держат свои личные дела при себе и часто просто предпочитают молчание светской беседе.

- **Легко скучают.** ISTP наслаждаются новизной, что делает их отличными экспериментаторами, но они гораздо менее надёжны, когда речь идёт о сосредоточении на вещах по мере того, как новизна угасает. Как только что-то понято, они склонны просто переходить к чему-то новому и более интересному.

- **Независимые.** Хотя это также указано как сила, независимость личностей ISTP может быть вызовом в их социальных отношениях, включая романтику. Вряд ли им понравится, если им навязать чужое расписание – особенно социальный календарь. Их терпимость может быть довольно низкой, когда речь идёт о том, чтобы другие отбирали их время, которое они предпочли бы потратить иначе.

- **Чрезмерно скептические.** Обычно скептический взгляд ISTP может помочь им избежать необоснованных предположений, но неконтролируемый скептицизм может привести их к отклонению более субъективных истин или неквантифицируемых аспектов человеческого опыта. Это также может привести к упущенным возможностям – они могут не идти на риск или исследовать незнакомые концепции из-за отсутствия окончательного доказательства. Аналогично, чрезмерный скептицизм также может напрячь социальные отношения из-за воспринимаемого негатива и отсутствия доверия.

Авантюрист (Adventurer) – ISFP

Люди с типом личности ISFP (Авантюристы) — настоящие мастера творческого самовыражения, хотя и не обязательно в привычном смысле «искусства». Для них вся жизнь — это полотно для самовыражения. От того, как они одеваются, до того, как проводят свободное время, их действия ярко отражают их индивидуальность. Благодаря своему духу исследователя и умению находить радость в повседневной жизни, ISFP могут быть одними из самых интересных людей, которых вам доведётся встретить.

Руководимые чувством справедливости и открытым взглядом на мир, люди этого типа двигаются по жизни с заразительно вдохновляющим настроением. Они любят мотивировать близких следовать своим увлечениям и сами с таким же безграничным энтузиазмом отдаются собственным интересам. И что самое интересное? Скромные и непритязательные, ISFP склонны считать, что просто “занимаются своим делом”, даже не осознавая, насколько они на самом деле удивительны.

Красота открытого сознания

Эти люди придерживаются гибкого, адаптивного подхода к жизни. Некоторым личностям комфортно жить по строгому расписанию и распорядку — но не ISFP. Они предпочитают принимать каждый день таким, какой он есть, поступая так, как подсказывает им чутье в данный момент. И они всегда оставляют в своей жизни место для неожиданностей — в результате многие из их самых дорогих воспоминаний связаны со спонтанными, незапланированными прогулками и приключениями, будь то в одиночку или с близкими людьми.

Такой гибкий склад ума делает личностей ISFP удивительно терпимыми и непредвзятыми. Они искренне ценят многообразие мира и принимают людей с иными взглядами и необычным образом жизни. Неудивительно, что они редко пытаются убедить других изменить то, кем они являются или во что верят. Тем не менее, их склонность плыть по течению имеет и свои минусы. Людям этого типа личности может быть сложно строить долгосрочные планы,

не говоря уже о том, чтобы следовать им. В результате ISFP порой неуверенны в своей способности достигать целей и часто беспокоятся о том, что подведут других. Они могут обнаружить, что небольшая структурированность в их жизни значительно помогает им чувствовать себя более организованными и способными – при этом не подавляя их независимый дух.

Жизнь в гармонии

В отношениях ISFP отличаются теплотой, дружелюбием и заботой, искренне наслаждаясь компанией самых близких людей. Но не стоит заблуждаться: им необходимо время на уединение, чтобы восстановить энергию после общения с другими. Именно это время наедине с собой позволяет им восстановить ощущение собственной личности – иными словами, заново соединиться со своим истинным «я».

Творческие и свободолюбивые, люди с этим типом личности живут по собственным правилам. Можно подумать, что им безразлично мнение окружающих, но это не так. ISFP — чуткие и проницательные люди, способные улавливать невысказанные чувства и мнения других, и они могут расстраиваться, если чувствуют, что их не любят, не одобряют или не ценят. Их эмоциональная восприимчивость и искренняя чувствительность, возможно, являются причиной того, что они так легко принимают других и прощают их. Если какой-то тип личности и верит в то, что нужно давать второй шанс, то это ISFP.

Несмотря на сложности, с которыми они порой сталкиваются из-за своей чувствительности, ISFP склонны жить сегодняшним днём и стараются не застревать в прошлых обидах и разочарованиях. Вместо того чтобы думать о том, как всё могло бы быть иначе, люди этого типа личности обладают удивительной способностью ценить то хорошее, что есть в жизни прямо сейчас. Куда бы они ни посмотрели, они находят источники красоты и радости, которые другие могут не заметить – и этот взгляд на мир является лишь одним из многих даров, которыми они делятся с окружающими.

Сильные стороны:

- **Очаровательные.** Люди с типом личности ISFP (Искатели приключений) расслаблены и теплы, и их отношение «живи и давай жить другим» естественно делает их привлекательными и популярными.

- **Чувствительны к другим.** ISFP легко понимают эмоции других людей, что помогает им устанавливать гармонию и доброжелательность, а также минимизировать конфликты. Многие люди с этим типом личности способны даже воспринимать эмоции других просто по звучанию их голоса.

- **Добрые и ободряющие.** Эти люди обладают врождённой добротой и справедливостью, которые питают их понимание и сочувствие к другим и часто помогают им создать безопасное пространство для других, чтобы выразить свои мысли и чувства. Они обычно проявляют ободряющее отношение, всегда готовые поддержать других в стремлении к своим страстям.

- **Творческие.** ISFP используют креативность и прозорливость, чтобы создавать смелые идеи, которые трогают сердца людей. Хотя это качество трудно объяснить в резюме, их яркое воображение и дух исследования помогают людям с этим типом личности неожиданными способами.

- **Страстные.** Под их тихой застенчивостью бьётся интенсивно чувствующее сердце. Когда эти личности увлечены чем-то захватывающим и интересным, они могут оставить всё остальное позади.

Слабые стороны:

- **Трудности со структурой.** Свобода самовыражения часто является главным приоритетом для личностей ISFP. Всё, что этому мешает, например традиции и жёсткие правила, создаёт ощущение угнетения. Это может сделать более строго структурированные контексты вызовом.

- **Непредсказуемые.** ISFP не любят долгосрочные обязательства и планы. Тенденция активно избегать планирования на будущее может создать напряжение в их романтических отношениях и привести к финансовым трудностям в будущем.

- Легко подвергаются стрессу. Люди с типом личности ISFP живут в настоящем, полные эмоций. Когда ситуации выходят из-под контроля, они могут закрыться в себе, теряя свою характерную очаровательность и творческую в пользу отчаяния.

- Трудности с техническим решением проблем. ISFP — не тот тип, который будет что-то строить, чинить или использовать практический подход при столкновении с техническими проблемами. Их предпочтение наблюдению над прямым, практическим участием часто удерживает их от эффективного решения механических или технических проблем.

- Колеблющаяся самооценка. Требуется, чтобы навыки были количественно определены, но это сложно сделать для сильных сторон личностей ISFP — чувствительности и исследования. Их усилия слишком часто игнорируются, что является болезненным и разрушительным ударом, особенно в начале жизни. Эти люди могут начать верить скептикам без сильной поддержки.

Предприниматель (Entrepreneur) – ESTP

Люди с типом личности ESTP (Предприниматель) буквально фонтанируют энергией и спонтанностью. Они любят соревноваться и уверены, что в этом мире необходим боевой дух, чтобы достичь успеха. Благодаря такому подходу ESTP редко застревают на прошлом и предпочитают жить здесь и сейчас, не отвлекаясь на часы или жесткое планирование дня.

Теория, абстрактные концепции и затяжные обсуждения глобальных проблем и их последствий быстро наскучивают ESTP. Их разговоры энергичны и умны, но они предпочитают обсуждать то, что есть — а ещё лучше, просто взять и сделать это. Они часто действуют не подумав, исправляя ошибки по ходу дела, вместо того чтобы сидеть сложа руки и продумывать планы отступления.

С головой в омут

ESTP — смелые и отважные люди, которые не боятся рисковать и действовать импульсивно. Они живут настоящим моментом и с уверенностью бросаются в

гущу событий. Людей с этим типом личности привлекают драма, страсть и удовольствия — не ради эмоционального подъёма, а потому что это стимулирует их разум. Они принимают важные решения, основываясь на фактах и текущей реальности, молниеносно реагируя на ситуацию рациональным образом.

Школа и другие строго организованные среды становятся испытанием для ESTP. Дело не в том, что им не хватает ума – они вполне могут преуспеть, но регламентированный подход и лекции формального образования слишком далеки от практического обучения, которое обычно нравится этим личностям. Требуется большая зрелость, чтобы увидеть в этом процессе необходимое средство достижения цели – то, что создаёт более интересные возможности.

Сложность заключается и в том, что ESTP предпочитают следовать собственным моральным принципам, а не чужим. Правила созданы для того, чтобы их нарушать. Такой подход вряд ли найдет понимание у школьных учителей или корпоративных руководителей, что может создать этим личностям определенную репутацию. Но если они умерят свое бунтарство, направят энергию в нужное русло и справятся со скучной рутинной, с ESTP придется считаться.

Путь, выбранный немногими

Обладая, пожалуй, самым пронзительным и непосредственным взглядом среди всех типов, ESTP особенно хорошо замечают малейшие изменения. Будь то смена выражения лица, новый стиль в одежде или нарушенная привычка — представители этого типа личности улавливают скрытые мысли и мотивы там, где другие были бы рады заметить хоть что-то конкретное. Они сразу же используют эти наблюдения, указывая на изменения и задавая вопросы, даже если это заставляет других чувствовать себя неловко. ESTP — одни из самых прямолинейных и открытых людей.

Люди с типом личности ESTP полны страсти и энергии, что дополняется рациональным, хотя порой и рассеянным мышлением. Вдохновляющие, убедительные и колоритные, они — прирожденные лидеры группы,

увлекающие всех по нехоженным тропам и привносящие жизнь и воодушевление повсюду, где появляются. Их истинный вызов — направить эти качества на достижение конструктивных и полезных результатов.

Сильные стороны:

- Смелые. Люди с типом личности ESTP (Предприниматели) полны жизни и энергии. Для них нет большей радости, чем преодолевать границы и открывать, а затем применять новые инструменты и идеи.

- Рациональные и практичные. Эти личности любят знания и философию, но не ради них самих. Для ESTP удовольствие заключается в том, чтобы найти идеи, которые можно воплотить в действие, и углубиться в детали, чтобы суметь их применить. Если обсуждение полностью произвольное, их время можно потратить с большей пользой.

- Оригинальные. Сочетая свою смелость и практичность, личности ESTP любят экспериментировать с новыми идеями и решениями. Они собирают вещи таким образом, о котором никто другой бы не подумал.

- Проницательные. Их оригинальность подкрепляется их способностью замечать, когда что-то меняется – и когда нужны перемены! Малейшие изменения в привычках и внешности бросаются в глаза ESTP, и они используют эти наблюдения для установления связей с другими людьми.

- Прямолинейные. Проницательность ESTP не используется для игр в ум – они предпочитают общаться ясно, с прямыми и фактическими вопросами и ответами. Что видишь, то и получаешь с этим типом личности.

- Коммуникабельные. Все эти качества сходятся вместе, делая личности ESTP естественными лидерами группы. Это не то, что они активно ищут – у них просто есть способность отлично использовать социальные взаимодействия и возможности сетевого взаимодействия.

Слабые стороны:

- Бесчувственные. Для людей с типом личности ESTP чувства и эмоции занимают второе место по отношению к фактам и прагматизму. Эмоционально

насыщенные ситуации — это неловкие и неудобные дела, и откровенная честность здесь не помогает. Они часто испытывают большие трудности с признанием и выражением собственных чувств, предпочитая не погружаться в тяжёлые темы или не возвращаться в прошлое надолго.

- **Нетерпеливые.** ESTP движутся в собственном темпе, чтобы развлечь себя. Замедлиться из-за того, что кто-то другой «не понимает», или длительное время сосредоточиться на одной детали для них чрезвычайно сложно.

- **Импульсивные.** Нетерпение может привести ESTP к тому, чтобы рваться в неизведанные области, не думая о долгосрочных последствиях. Эти личности иногда намеренно борются со скукой, принимая на себя дополнительный риск.

- **Неструктурированные.** ESTP видят возможность – исправить проблему, продвинуться вперёд, развлечься – и хватают момент, часто игнорируя правила и социальные ожидания в процессе. Это может привести к тому, что они добиваются результатов, но может также создать неожиданные социальные последствия, если это не понравится более традиционным типам личности.

- **Могут упустить общую картину.** Жизнь в настоящем моменте может привести ESTP к тому, чтобы упустить лес из-за деревьев. Люди с этим типом личности любят решать проблемы здесь и сейчас – возможно, слишком сильно. Все части проекта могут быть идеальны, но проект всё равно не удастся, если эти части не подходят друг другу.

- **Мятежные.** Этот тип не любит, когда его ограничивают. Повторение, жёсткие правила и сидение в тишине во время лекции — всё это не то, чем обычно наслаждаются личности ESTP. Они ориентированы на действие и практику. Среды, такие как школа и многие начальные должности, могут быть настолько скучными, что становятся невыносимыми, требуя от ESTP чрезвычайных усилий, чтобы оставаться сосредоточенными достаточно долго, чтобы перейти на более свободные позиции.

Артист (Entertainer) – ESFP

Если кто и способен спонтанно пуститься в пляс и запеть, так это люди с типом личности ESFP (Артисты). Они заражаются энергией момента и хотят, чтобы все вокруг чувствовало то же самое. Никакой другой тип не проявляет столько щедрости своим временем и энергией, когда дело касается поддержки других, и никто не делает это с таким неотразимым стилем.

Жизнь со страстью

ESFP склонны устраивать представление для других и, как правило, чувствуют себя очень комфортно в центре внимания. Однако их уверенность проистекает не из любви быть в центре внимания, а из умения чувствовать, что уместно в той или иной ситуации. У них удивительная способность отражать поведение окружающих.

ESFP по-настоящему наслаждаются самыми простыми вещами, и нет для них большей радости, чем веселиться в хорошей компании друзей. Люди этого типа личности почти всегда предпочтут общество друзей одиночеству. Благодаря своему особому, живому остроумию они обожают быть в центре внимания и превращать любую встречу в подобие вечеринки.

И это не просто слова – ESFP обладают самым сильным эстетическим чутьем среди всех типов личности. Будь то внешний вид, одежда или обустройство дома – у них отличное чувство стиля. Они мгновенно определяют, что привлекательно, и не боятся менять окружающую обстановку в соответствии со своим вкусом. Этому типу присуща природная любознательность, они с легкостью исследуют новые дизайны и стили.

Хотя может показаться иначе, эти личности понимают, что мир вращается не только вокруг них – они наблюдательны и очень чутки к эмоциям других. Часто именно они первыми помогают другим обсудить сложную проблему, с готовностью оказывая эмоциональную поддержку и давая практические советы. Однако если проблема касается их самих, они скорее предпочтут вовсе избежать конфликта, чем решать его напрямую. Этому типу личности обычно нравится небольшая драма и накал страстей, но только не тогда, когда они сами становятся объектом критики.

Дух спонтанности

Их главная проблема в том, что они часто настолько сосредоточены на сиюминутных удовольствиях, что пренебрегают обязанностями, которые делают эти удовольствия возможными. Сложный анализ, монотонные задачи и сопоставление статистики с реальными последствиями – всё это дается людям с типом личности ESFP нелегко. Они предпочитают полагаться на спонтанные возможности или просто обращаться за помощью к своему широкому кругу друзей. ESFP важно заставлять себя следить за долгосрочными вещами, такими как пенсионные планы или потребление сахара – рядом не всегда будет кто-то, кто сможет помочь проследить за этим. ESFP умеют распознавать ценность и качество, что само по себе неплохое качество. Однако в сочетании со склонностью плохо планировать это может привести к тому, что они начинают жить не по средствам, и кредитные карты становятся особенно опасными. Сосредоточившись больше на том, чтобы хвататься за возможности, чем на планировании долгосрочных целей, они могут обнаружить, что их невнимательность сделала некоторые занятия непозволительной роскошью.

ESFP желанные гости везде, где нужны смех, веселье и доброволец попробовать что-то новое и интересное – и нет для них большей радости, чем увлечь за собой остальных. Они могут болтать часами, порой обо всем на свете, кроме изначальной темы разговора, и всегда разделяют эмоции близких людей, будь то радость или горе. Если они научатся держать всё под контролем, то всегда будут готовы с головой окунуться во все новые и захватывающие возможности, которые предлагает мир, прихватив с собой друзей.

Сильные стороны:

- **Смелые.** Люди с типом личности ESFP известны тем, что не сдерживают себя. Желая испытать всё, что только возможно, они не боятся выйти за пределы своей зоны комфорта, даже когда никто другой на это не решается.

- **Оригинальные.** Для этого типа личности традиции и социальные ожидания имеют второстепенное значение, если вообще принимаются во

внимание. ESFP обожают экспериментировать с новыми стилями и постоянно ищут способы выделиться из толпы. Не ограничиваясь одной одеждой, они приносят творческий стиль в свои слова и поступки. Каждый день — это представление, и они любят устраивать настоящее шоу.

- **Позитивные и энтузиастичные.** ESFP известны своей жизненной энергией и заразительным энтузиазмом. Они естественно излучают тот вид позитива, который освещает комнату и привлекает людей, а это часто переходит в притягательную харизму, которая может вдохновить окружающих. Они склонны подходить к жизни и её множеству опытов с открытым умом, готовые погрузиться в новое, восхитительное и неожиданное.

- **Практичные и наблюдательные.** Для ESFP мир предназначен для того, чтобы его чувствовать и переживать. Они предпочитают видеть и делать, а не философствовать о «а что если». Учитывая всю их сосредоточенность на настоящем моменте, на действиях и поступках, логично, что личности ESFP от природы хороши в замечании реальных, осязаемых вещей и изменений.

- **Отличные навыки общения.** Хотя ESFP любят обращать внимание и на предметы, прежде всего они любят уделять внимание людям. Они разговорчивы, остроумны и почти никогда не испытывают недостатка в темах для обсуждения. Для этих личностей счастье и удовлетворение исходят от времени, проведённого с людьми, общество которых им нравится.

Слабые стороны:

- **Чувствительные.** ESFP сильно подвержены эмоциям и часто уязвимы к критике – они могут чувствовать себя загнанными в угол и иногда реагируют негативно. Это, вероятно, их самая большая слабость, потому что затрудняет рассмотрение любых других недостатков, которые были выявлены.

- **Избегают конфликтов.** Личности ESFP иногда полностью игнорируют и избегают конфликтов. Они склонны говорить и делать то, что необходимо для выхода из таких ситуаций, а затем переходят к чему-то более интересному.

- **Легко скучают.** Без постоянного возбуждения люди с этим типом личности часто находят способы создавать его самостоятельно. Рискованное

поведение, потворство своим желаниям и удовольствия текущего момента в ущерб долгосрочным планам — всё это ESFP позволяют себе слишком часто.

- Плохие стратеги на долгосрочную перспективу. Личности ESFP редко составляют детальные планы на будущее. Для них события разворачиваются по мере их возникновения, и часто они не утруждают себя тем, чтобы выстроить последовательность шагов и их последствий, считая, что всё может измениться в любой момент.

- Несосредоточенные. Всё, что требует длительной приверженности и сосредоточенности, является особой проблемой для людей с типом личности ESFP. В учёбе плотные, статичные предметы даются им намного сложнее, чем более динамичные и близкие к реальности предметы. Хитрость для них в том, чтобы найти ежедневную радость в более глобальных целях и преодолеть монотонные задачи, которые всё же необходимо выполнить.

Тест NERIS Type Explorer

На каждое утверждение респондент выбирал от 0 (несогласен) до 7 (согласен):

1. Вы регулярно заводите новых друзей.
2. Сложные и необычные идеи волнуют вас больше, чем простые и понятные.
3. Обычно вас больше убеждает то, что откликается вам эмоционально, чем фактические аргументы.
4. В вашем жилом и рабочем месте чисто и наведен порядок.
5. Обычно вы остаетесь спокойными, даже при сильном стрессе.
6. Вы находите идею налаживания деловых связей или продвижения себя незнакомым людям очень пугающей.
7. Вы эффективно расставляете приоритеты и планируете задачи, часто завершая их досрочно.
8. Истории и эмоции людей говорят вам больше, чем цифры и данные.
9. Вам нравится использовать организационные инструменты, такие как расписания и списки.

10. Даже небольшая ошибка может заставить вас сомневаться в своих способностях и знаниях.
11. Вы чувствуете себя комфортно, просто подойдя к человеку, который вам интересен, и завязав с ним разговор.
12. Вы не слишком заинтересованы в обсуждении различных интерпретаций творческих работ.
13. При определении направления действий вы отдаете предпочтение фактам, а не чувствам людей.
14. Вы часто позволяете событиям дня разворачиваться самим собой, без предварительного плана.
15. Вы редко беспокоитесь о том, производите ли вы хорошее впечатление на людей, которых встречаете.
16. Вам нравится участвовать в командных занятиях.
17. Вам нравится экспериментировать с новыми и непроبوبанными подходами.
18. Вы предпочитаете быть деликатным, а не абсолютно честным.
19. Вы активно ищете новый опыт и области знаний для изучения.
20. Вы склонны беспокоиться, что ситуация станет хуже.
21. Вам больше нравятся уединенные хобби или занятия, чем групповая активность.
22. Вы не можете себе представить, что зарабатываете на жизнь написанием выдуманных историй.
23. Вы предпочитаете эффективность в принятии решений, даже если это означает игнорирование некоторых эмоциональных аспектов.
24. Вы предпочитаете сначала сделать домашние дела, а потом уже отдыхать.
25. В случае разногласий вы отдаете предпочтение доказательству своей точки зрения, а не чувствам других людей.
26. На общественных мероприятиях вы обычно ждете, когда сначала представятся другие люди.

27. Ваше настроение способно очень быстро меняться.
28. Вас нелегко убедить эмоциональными аргументами.
29. Вы часто делаете дела в самый последний момент.
30. Вам нравится вести дебаты об этических дилеммах.
31. Обычно вы предпочитаете быть в обществе других людей, а не в одиночестве.
32. Вы устаете или теряете интерес, если разговор становится сугубо теоретическим.
33. Когда факты и чувства вступают в конфликт, обычно вы следуете тому, что вам говорит сердце.
34. Вам довольно трудно постоянно следовать рабочему или учебному расписанию.
35. Вы редко пересматриваете решения, которые уже приняли.
36. Ваши друзья бы вас описали как энергичного и общительного человека.
37. Вас привлекают различные формы творческого самовыражения, такие как писательство.
38. Обычно ваш выбор основывается на объективных фактах, а не на эмоциональных впечатлениях.
39. Вам нравится иметь список дел на каждый день.
40. Вы редко чувствуете себя неуверенно.
41. Вы избегаете телефонных звонков.
42. Вам нравится изучать незнакомые идеи и точки зрения.
43. Вы можете легко находить общий язык с теми людьми, с которыми только что познакомились.
44. Если ваши планы нарушены, вы стараетесь как можно скорее вернуться в привычное русло.
45. Вас все еще беспокоят ошибки, которые вы совершили много лет назад.
46. Вы не слишком заинтересованы в обсуждении теорий о том, как мир мог бы выглядеть в будущем.
47. Ваши эмоции контролируют вас больше, чем вы их.

48. При принятии решений вы больше фокусируетесь на том, как будут себя чувствовать вовлеченные люди, чем на том, что более логично или эффективно.
49. Ваш личный стиль работы больше похож на спонтанные всплески энергии, чем на организованные и последовательные усилия.
50. Когда кто-то о вас высокого мнения, вы прикидываете, сколько времени у него займет, чтобы в вас разочароваться.
51. Вам бы понравилась работа, где большую часть времени нужно работать в одиночестве.
52. Вы считаете, что задаваться абстрактными философскими вопросами – это пустая трата времени.
53. Вас больше привлекает оживленная, светлая атмосфера, чем тихие уединенные места.
54. Если решение кажется вам верным, вы часто действуете в соответствии с ним, не нуждаясь в дальнейшем подтверждении.
55. Вы часто чувствуете себя перегруженным (-ой).
56. Вы выполняете дела последовательно, не пропуская ни одного шага.
57. Вы предпочитаете задачи, которые требуют от вас творческих решений, а не выполнения конкретных шагов.
58. Делая выбор, вы скорее полагаетесь на эмоциональную интуицию, а не на логические доводы.
59. Вам трудно укладываться в сроки.
60. Вы уверены в том, что у вас все получится.

Тест командных ролей М.Белибина.

Тест состоит из семи разделов, в каждом из которых представлено восемь утверждений. В каждом разделе респондент должен распределить 10 баллов между утверждениями — в зависимости от того, насколько каждое из них, по его мнению, соответствует его собственному поведению.

Раздел 1 «Что, я полагаю, я могу внести в команду».

1. Я полагаю, я могу быстро увидеть новые возможности и воспользоваться ими
2. Я могу работать хорошо с самыми разными людьми
3. Генерирование идей является одним из моих природных качеств
4. Моя способность состоит в том, чтобы выявлять людей, которые могут внести новую энергию в групповую активность
5. Моя способность следовать планам до конца имеет много общего с моей персональной (личной) эффективностью
6. Я готов столкнуться лицом к лицу с временной непопулярностью, если это приведет к стоящим результатам в конце
7. Обычно я умею чувствовать, что является реалистичным и возможным для работы
8. Я могу предложить нечто разумное для альтернативного курса действий без внесения пристрастия или предвзятости

Раздел 2. Мои слабые стороны командной работы могли бы быть связаны с тем что:

1. Я не чувствую себя непринужденно, пока собрания не будут хорошо подготовлены и проведены в общих чертах хорошо
2. Я склонен быть великодушным к другим, тем, кто имеет обоснованную точку зрения, которая не выставляется напоказ
3. Я имею склонность говорить слишком много, как только группа доберется до новых идей

4. Мой объективный взгляд делает трудным для меня вопрос присоединения к коллегам с готовностью и энтузиазмом
5. Иногда меня видят, как волевого и авторитарного, если существует необходимость, чтобы что-то было сделано
6. Я нахожу трудным руководить с переднего плана: возможно, я слишком чуток к атмосфере в группе
7. Я склонен увлекаться идеями, которые приходят мне в голову, и, таким образом, я теряю (плохо ориентируюсь) направление в том, что происходит
8. Мои коллеги хотят, чтобы я излишне беспокоился о деталях и о том, что дела могут идти не так

Раздел 3. Когда я вовлечен в проект с другими людьми:

1. У меня есть способность влиять на людей без давления на них
2. Моя обычная бдительность предотвращает ошибки и оплошности, возникающие из-за невнимательности
3. Я готов потребовать действий, чтобы удостовериться, что собрание не тратит попусту время и не теряет из вида основные цели
4. Можно рассчитывать, что я внесу в качестве вклада нечто оригинальное
5. Я всегда готов поддержать хорошее предложение в общих интересах
6. Я стремлюсь искать самое свежее в новых идеях и усовершенствованиях
7. Я полагаю, что моя способность к здравому смыслу может помочь принять правильное решение
8. На меня можно положиться в том, чтобы все основные работы были организованы

Раздел 4. Характерный для меня подход к групповой работе состоит в следующем:

1. У меня есть интерес лучше познакомиться с коллегами
2. Я не сопротивляюсь, если уделяется внимание точке зрения других, а моя находится в меньшинстве
3. Обычно я умею находить линию поведения и аргументы, чтобы доказать несостоятельность неразумных предложений

4. Я думаю, у меня есть талант заставить все работать, как только план запущен в действие
5. У меня есть тенденция избегать очевидного и выступать с чем-то неожиданным
6. Я постоянно совершенствую любую работу, которую я выполняю
7. Я готов сделать полноценными контакты вне самой работы
8. Я интересуюсь всеми точками зрения до тех пор, пока я сомневаюсь в своем решении.

Раздел 5. Я получаю удовлетворение от работы, потому что:

1. Мне нравится анализировать ситуации и взвешивать все возможные альтернативы
2. Мне интересно находить практические решения проблем
3. Мне нравится чувствовать, что я способствую хорошим производственным отношениям
4. Я могу иметь сильное влияние на решения
5. Я умею сходить с людьми, которые могут предложить что-то новое
6. Я умею убедить людей согласиться на необходимый образ действий
7. Я чувствую, что мое внимание полностью сосредоточено на том виде деятельности, где я могу ставить задачу
8. Мне нравится находить ту область, где нужно напрягать воображение.

Раздел 6. Если бы вдруг мне поручили трудную задачу, ограничив время и предоставив в мое ...

1. Я чувствовал бы себя подобно тому, кто удаляется в угол, чтобы придумать выход из тупика перед развитием линии поведения
2. Я был бы готов работать с тем, кто показал самый позитивный подход
3. Я бы нашел способ уменьшения размеров задачи путем установления – какой наилучший вклад могли бы внести различные индивидуальности
4. Мое естественное чувство крайней необходимости помогло бы мне гарантировать, что мы не отстанем от графика

5. Я полагаю, что я сохранил бы хладнокровие и свою способность мыслить объективно
6. Я бы удерживал постоянство цели вопреки давлению
7. Я был бы готов взять на себя руководство, если бы чувствовал, что группа не продвигается вперед
8. Я бы открыл дискуссии с целью стимулирования новых мыслей и получения некоего движения

Раздел 7. Работая в группах и думая об имеющихся у меня проблемах, я вижу, что:

1. Я склонен выказывать свою нетерпимость к тем, кто препятствует прогрессу
 2. Возможно, остальные критикуют меня за то, что я слишком аналитичен и недостаточно интуитивен
 3. Мое требование обеспечить, чтобы работа была сделана должным образом, может подкрепляться поступками
 4. Я склонен становиться немного надоедливым, вполне вероятно, и полагаюсь на одного-двух членов команды, поощряющих и воспаляющих меня
 5. Я нахожу трудным начинать что-либо делать, если не ясны цели
 6. Иногда я не в состоянии объяснить и прояснить сложные вопросы, которые приходят мне в голову
 7. Я сознаю, что хочу от других того, что не умею делать сам
 8. Я не решаюсь четко изложить мои вопросы против реальной оппозиции
- Результаты теста вносятся в таблицу и определяется командная роль респондента.

Раздел	Исполнитель		Формирователь		Доводчик		Мыслитель		Оценщик		Председатель		Коллективист		Разведчик	
	Номер вопроса	Количество баллов														
1	7		6		5		3		8		4		2		1	
2	9		13		16		15		12		10		14		11	
3	24		19		18		20		23		17		21		22	
4	28		26		30		29		27		32		25		31	
5	34		36		39		40		33		38		35		37	
6	46		47		44		41		45		43		42		48	
7	53		49		51		54		50		55		56		52	
Итого																

Модифицированная методика М.Рокича «Ценностные ориентации»

Инструкция: "Сейчас Вам будет предъявлен набор из 18 карточек с обозначением ценностей. Ваша задача – разложить их по порядку значимости для Вас как принципов, которыми Вы руководствуетесь в Вашей жизни. Внимательно изучите таблицу и, выбрав ту ценность, которая для Вас наиболее значима, поместите ее на первое место. Затем выберите вторую по значимости ценность и поместите ее вслед за первой. Затем сделайте то же со всеми оставшимися ценностями. Наименее важная останется последней и займет 18 место. Разработайте не спеша, вдумчиво. Конечный результат должен отражать Вашу истинную позицию".

Инструментальные ценности:

Аккуратность	
Высокие запросы	
Исполнительность	
Ответственность	
Рационализм	
Самоконтроль	
Смелость в отстаивании своего мнения	
Чуткость	
Терпимость	
Широта взглядов	
Твердая воля	
Честность	
Эффективность в делах	
Образованность	
Непримиримость к недостаткам	
Независимость	
Жизнерадостность	
Воспитанность	

**Диагностика готовности к сотрудничеству в совместной деятельности
(В.В. Курунов, Н.А. Айнулина)**

Опросник состоит из 25 утверждений, касающихся различных аспектов сотрудничества. Респонденту предлагается ответить «да» или «нет» на каждое утверждение.

Инструкция: «Ниже Вам предлагается ряд утверждений, касающихся Вашего поведения в ситуации сотрудничества. Внимательно прочитайте каждое из утверждений и выберите либо ответ «да», либо ответ «нет»».

Текст опросника:

1. Я убежден(а), что выполнение совместной деятельности обязательно предполагает сотрудничество ее участников.
2. Я считаю, что в процессе сотрудничества необходимо ориентироваться на общую цель.
3. Я полагаю, что сотрудничать в ходе осуществления профессиональной деятельности невозможно.
4. Я стараюсь сотрудничать с другими людьми в процессе решения задач.
5. Я легко включаюсь в совместную деятельность с малознакомыми людьми.
6. Я расстраиваюсь, когда вынужден(а) осуществлять совместную деятельность с другими людьми.
7. Мне всегда интереснее выполнять деятельность вместе с другими, нежели одному(ой).
8. По моему мнению, сложная задача может быть решена только в том случае, если решающие ее люди, сотрудничают.
9. При взаимодействии с другими людьми я стараюсь больше отдать, нежели получить взамен.
10. Я испытываю разочарование, если цель совместной деятельности не достигнута.
11. У меня редко появляется желание сотрудничать с другими людьми.
12. Я придаю большое значение сотрудничеству с другими людьми.

13. Я умею сотрудничать.
 14. Я согласен(на) с мнением о том, что люди легко могут обойтись без сотрудничества с другими людьми.
 15. По моему мнению, если люди действительно заинтересованы в достижении общей цели, то сотрудничеству ничего не может помешать.
 16. Я испытываю положительные эмоции в случае достижения значимого результата в совместной деятельности.
 17. По моему мнению, в современных условиях нет особого смысла в сотрудничестве с другими людьми.
 18. Я считаю, что сотрудничество предполагает равномерное распределение усилий.
 19. Я убежден(а), что сотрудничество является оптимальным способом разрешения возникающих противоречий.
 20. Взаимодействуя с другими, я стараюсь больше получить, нежели отдать.
 21. У меня есть опыт успешного сотрудничества.
 22. Я не стремлюсь проявлять инициативу, когда участвую в совместной деятельности с другими людьми.
 23. Я уверен(а), что эффективность деятельности значительно повышается, когда ее участники сотрудничают друг с другом.
 24. По моему мнению, только люди с высокой степенью самоорганизации готовы сотрудничать в совместной деятельности.
 25. Я согласен(на), что достижение целей совместной деятельности возможно только благодаря чёткому разделению функций между ее участниками
- Обработка результатов. Подсчет показателей опросника производится в соответствии с ключом, где каждое совпадение с ключом оценивается в 1 балл.
- Ключ. Ответы «да»: 1, 2, 4, 5, 7, 8, 10, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 21, 23, 24, 25.
- Ответы «нет»: 3, 6, 9, 11, 14, 17, 20, 22.
- Чем больше суммарный показатель, тем выше готовность к сотрудничеству. При низких показателях готовность к сотрудничеству отсутствует.

Анализ результатов. Сырые баллы, полученные испытуемыми в процессе диагностики, необходимо интерпретировать следующим образом:

0–8 баллов – низкая степень готовности к сотрудничеству. Испытуемый не ориентирован на выполнение общей цели совместной деятельности, полагает, что сотрудничать в процессе осуществления совместной деятельности невозможно, либо не видит в этом смысла. Испытуемый отмечает, что у него отсутствует желание, стремление и опыт сотрудничества с другими людьми. Осуществление совместной деятельности с другими людьми часто вызывает негативные эмоции. У испытуемого полностью отсутствует потребность в сотрудничестве с другими людьми. Отмеченный подход к реализации сотрудничества оправдан только в ситуациях, в которых совместная деятельность представляет собой совокупность индивидуальных, степень успешности выполнения которых каждым из участников не влияет на степень успешности других участников.

9–17 баллов – средняя степень готовности к сотрудничеству. Испытуемый понимает, что результатом выполнения совместной деятельности должно стать достижение общей цели. Испытуемый готов к сотрудничеству, у него есть желание сотрудничать, однако полностью или частично отсутствует опыт сотрудничества с другими людьми. Выполнение совместной деятельности с другими не вызывает отрицательных эмоций. Данный уровень готовности к сотрудничеству важен в ситуациях, когда основной приоритет совместной деятельности связан с достижением цели в условиях выраженного дефицита времени.

18–25 баллов – высокая степень готовности к сотрудничеству. Испытуемый не только понимает значимость сотрудничества с другими людьми, но и готов к нему. У испытуемого совместная деятельность с другими людьми вызывает, как правило, положительные эмоции. Негативные эмоциональные переживания возникают в случае отсутствия результата совместной деятельности, когда цель не бывает достигнута. Испытуемый понимает, что сотрудничество при решении задачи предполагает равномерное

распределение усилий и ресурсов. Респонденты с высоким уровнем готовности к сотрудничеству будут успешны в ситуациях, в которых помимо достижения общей цели важно сохранить хорошие взаимоотношения.

Диагностика эмпатии В.В. Юсупова

Цель диагностики: оценить уровень сформированности эмпатии и уважения к мнению других в командной работе у студентов. Диагностика состоит из 18 утверждений (адаптированная выборка из оригинального инструмента В.В. Юсупова, дополненная педагогическим контекстом).

Инструкция к диагностике:

Прочитай каждое утверждение и оцени, насколько оно тебе подходит.

Используй следующую шкалу:

3 — совершенно верно

2 — скорее верно

1 — скорее неверно

0 — совершенно неверно

Опросник включает в себе следующие утверждения:

1. Я быстро замечаю, когда кому-то из команды становится не по себе.
2. Мне важно, чтобы мнение других участников команды было услышано.
3. Если кто-то расстроен, я чувствую внутреннюю потребность его поддержать.
4. Я стараюсь избегать конфликтов, замечая, что может задеть чувства других.
5. Я умею чувствовать, когда участник команды замыкается в себе.
6. Мне сложно понять, что чувствует человек, если он это прямо не говорит. (обратное утверждение)
7. Я стараюсь подбодрить коллег, если чувствую, что у них что-то не получается.
8. Я могу сказать, что чувствует человек, даже если он не выражает эмоции словами.
9. Я учитываю эмоциональное состояние команды, прежде чем озвучить своё мнение.
10. Я умею подстроиться под настроение группы.

11. Если у кого-то в команде плохое настроение, я предпочитаю это игнорировать. (обратное утверждение)
12. Я часто нахожу, как поддержать человека, не прибегая к словам.
13. Я умею мотивировать других, если вижу, что кто-то теряет интерес к работе.
14. Мне важно, чтобы каждый в команде чувствовал себя услышанным.
15. Я часто интуитивно понимаю, что именно тревожит члена команды.
16. Я редко обращаю внимание на настроение окружающих. (обратное утверждение)
17. Я стараюсь разрядить обстановку, если чувствую напряжение между членами команды.
18. Мне комфортно оказывать эмоциональную поддержку в команде.

При подсчете обратные утверждения (6, 11, 16) оцениваются по обратной шкале (0 становится 3, 1 — 2 и т.д.). Максимальное количество баллов: 54

Уровни развития эмпатии и уважения к мнению других:

0–24 балла – низкий уровень - студент замечает эмоциональное состояние членов команды, но не предпринимает активных действий для поддержки. Эмпатия ситуативна, реакция — пассивна.

25–40 баллов – средний уровень - студент учитывает чувства и потребности других, может поддержать коллегу, но испытывает трудности в глубоком понимании эмоций и межличностных нюансов.

41–54 балла – высокий уровень - студент уверенно и деликатно взаимодействует с членами команды, способен мотивировать, предотвращать конфликты, выстраивать тёплую и комфортную атмосферу. Эмпатия выражена устойчиво.

**Результаты диагностики готовности студентов к командной работе
(констатирующий этап опытно-экспериментальной работы)**

Ценность командной работы:

Вопрос: как вы воспринимаете командную работу?



Диаграмма. Ценность командной работы «Как вы воспринимаете командную работу?»

Вопрос: что для вас важнее в команде?



Диаграмма. Ценность командной работы «Что для вас важнее в команде?»

Вопрос: как должны распределяться обязанности в команде?



Диаграмма. Ценность командной работы «Как должны распределяться обязанности в команде?»

Вопрос: как бы вы отнеслись к ситуации, когда ваша идея не принимается командой?



Диаграмма. Ценность командной работы «Как бы вы отнеслись к ситуации, когда ваша идея не принимается командой?»

Вопрос: насколько важно учитывать сильные стороны участников команды?

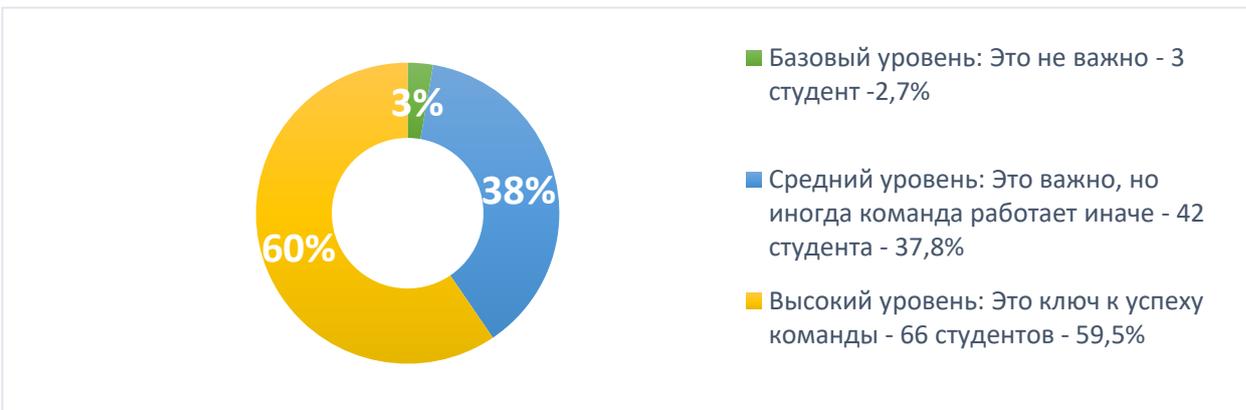


Диаграмма. Ценность командной работы «Насколько важно учитывать сильные стороны участников команды?»

Вопрос: как бы вы объяснили ценность командной работы человеку, который предпочитает работать один?

Базовый уровень – 79 студентов – 71,2%. Студенты с низким уровнем осведомлённости о командной работе рассматривают её преимущественно как формальную необходимость или обладают лишь минимальным представлением о её сущности и целях.

Средний уровень – 31 студент – 27,9%. Студенты со средним уровнем видят командную работу как коллективные усилия, ведущие к лучшему результату, или отмечают, что распределение обязанностей зависит от задачи.

Примеры ответа на вопрос (средний уровень):

– ценность в возможности увидеть другой не менее заинтересованный взгляд на идею, для улучшения и прогресса (Алёна Романовна Т.);

– вместе мы можем добиться лучшего результата, чем в одиночку, потому что у каждого есть своя сильная сторона (Анастасия Дмитриевна М.);

– это может облегчить задачу и иногда сэкономить время (Екатерина Алексеевна Т.).

Высокий уровень – 1 студент – 0,9%. Студенты с высоким уровнем понимают командную работу как стратегию достижения целей и ценят разные роли в команде.

Пример ответа на вопрос (высокий уровень):

– работать одному даёт тебе уверенность, но надо быть универсальным человеком в нашем мире, уметь делегировать обязанности – это тоже профессиональный навык. Команда всегда сможет тебя подстраховать и вместе можно получить не только хороший результат, но и приятный опыт общения (Екатерина Викторовна А.).

Вопрос: Какие плюсы дает командная работа по сравнению с индивидуальной?

Базовый уровень – 19 студентов – 17,1 %. Студенты с низким уровнем в своих ответах ограничиваются поверхностными преимуществами командной работой.

Примеры ответа на вопрос (базовый уровень):

– меньше делать (Ульяна Николаевна А.);

– легче (Яна Владимировна С.).

Средний уровень – 83 студента – 74,8%. Студенты со средним уровнем понимают пользу командной работы, но редко анализируют роли.

Примеры ответа на вопрос (средний уровень):

– в команде есть на кого положиться, задать вопросы или узнать мнение (Вероника Сергеевна Ш.);

– это быстрее, потому что у каждого есть своя задача (Анастасия Дмитриевна М.).

Высокий уровень – 9 студентов – 8,1%. Студенты с высоким уровнем глубоко осознают стратегическую ценность и синергию.

Примеры ответа на вопрос (высокий уровень):

– умение распределить обязанности, учит нести ответственность за свою задачу, учит доверять и полагаться на сокомандников (Екатерина Викторовна А.);

– разделение задач (каждый занимается тем, что у него лучше получается), креативность (больше идей и решений благодаря разным подходам, эффективность (быстрее достигаются цели за счет совместных усилий) (Алина Владимировна З).

Вопрос: что важнее для успешной работы команды?

Базовый уровень – 34 студента – 30,6%. Студенты с низким уровнем в своих ответах ограничиваются общими фразами об атмосфере или отдельных аспектах.

Примеры ответа на вопрос (базовый уровень):

– положительный настрой (Оксана Геннадьевна Б.);

– взаимопонимание и уважение (Анна Юрьевна Э.);

– доверие (Светлана Олеговна О.).

Средний уровень – 61 студент – 55%. Студенты со средним уровнем подготовки осознают значимость коммуникации и распределения задач в команде, однако не всегда способны увидеть целостную систему взаимодействия и взаимосвязь отдельных элементов командной работы.

Высокий уровень – 16 студентов – 14,4%. Студенты с высоким уровнем подготовки акцентируют внимание на стратегических аспектах командной работы, включая распределение ролей, постановку целей и создание синергии между участниками.

Примеры ответов на вопрос (высокий уровень):

– правильное распределение ролей, выполнение своих функций (Галина Владимировна К.);

– взаимопомощь в команде, каждый делает свою работу хорошо (Ирина Васильевна Б.).

Вопрос: какую командную работу вы считаете успешной?

Базовый уровень – 13 студентов – 11,7%. Студенты с низким уровнем подготовки в своих ответах, как правило, ограничиваются общими рассуждениями о наличии или отсутствии конфликтов и о дружелюбной атмосфере в команде.

Примеры ответов на вопрос (базовый уровень):

– не могу сказать (Полина Андреевна Е.);

– там, где нет конфликтов (Екатерина Алексеевна Т.).

Средний уровень – 56 студентов – 50,5%. Студенты со средним уровнем подготовки осознают значимость слаженной работы команды и достижения общих целей, однако редко уделяют внимание анализу распределения ролей и внутренним процессам взаимодействия.

Примеры ответов на вопрос (средний уровень):

– которая осуществляется последовательно в течение определённого периода, с чётким распределением обязанностей и ответственности, а также с своевременным достижением поставленных целей. (Алёна Романовна Т.);

– которая в итоге достигает поставленной цели (Оксана Геннадьевна Б.).

Высокий уровень – 42 студента – 37,8%. Студенты с высоким уровнем подготовки акцентируют внимание на системных элементах командной работы, таких как доверие между участниками, способность команды к адаптации и совместное развитие.

Примеры ответов на вопрос (высокий уровень):

– каждый чувствует свой вклад, а процесс работы приносит удовлетворение (Алина Владимировна З.);

– когда есть чёткие цели и роли (Анастасия Владимировна М.).

Ценность собственной роли в команде

Вопрос: как вы определяете свою роль в команде?

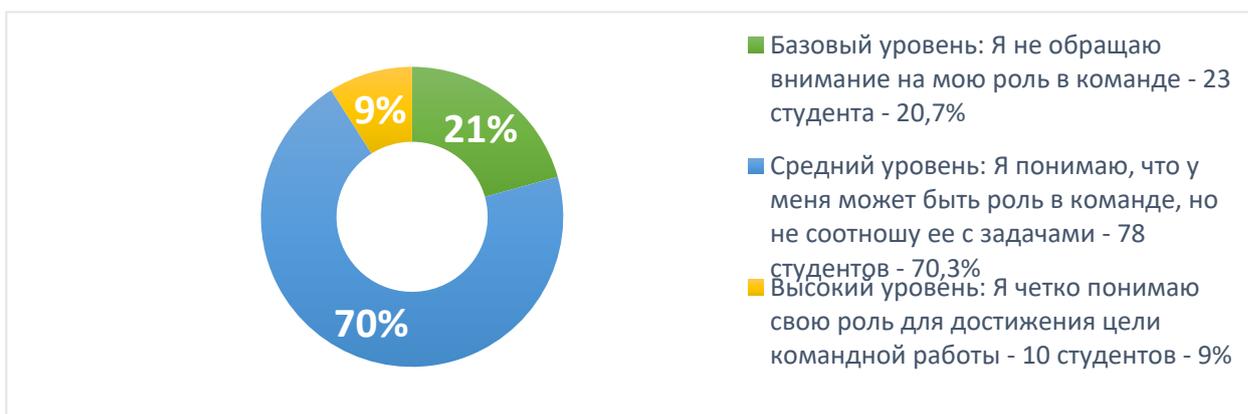


Диаграмма. Ценность собственной роли в команде «Как вы определяете свою роль в команде?»

Вопрос: как вы оцениваете влияние своей роли на общий результат команды?



Диаграмма. Ценность собственной роли в команде «Как вы оцениваете влияние своей роли на общий результат команды?»

Вопрос: как часто вы ощущаете себя нужным(ой) в команде?

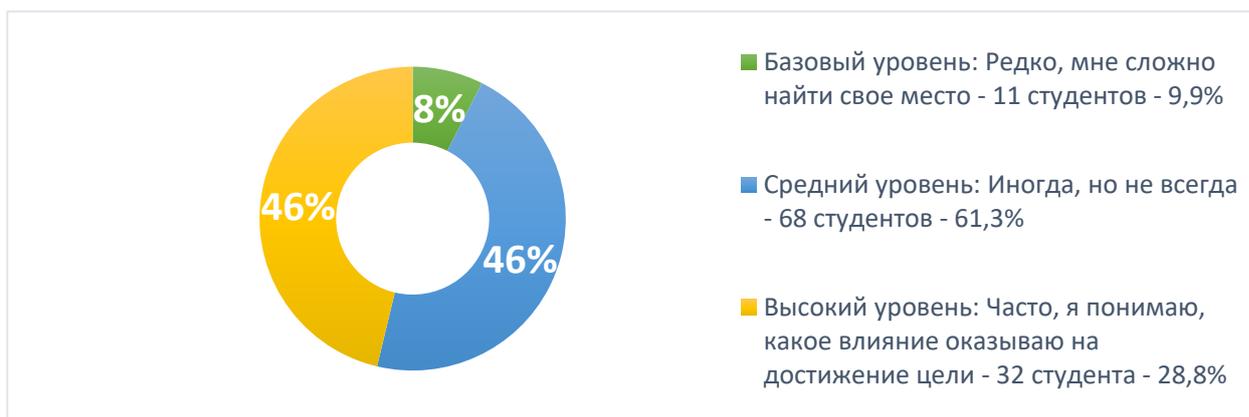


Диаграмма. Ценность собственной роли в команде «Как часто вы ощущаете себя нужным(ой) в команде?»

Вопрос: насколько вы уверены в своей полезности для команды?

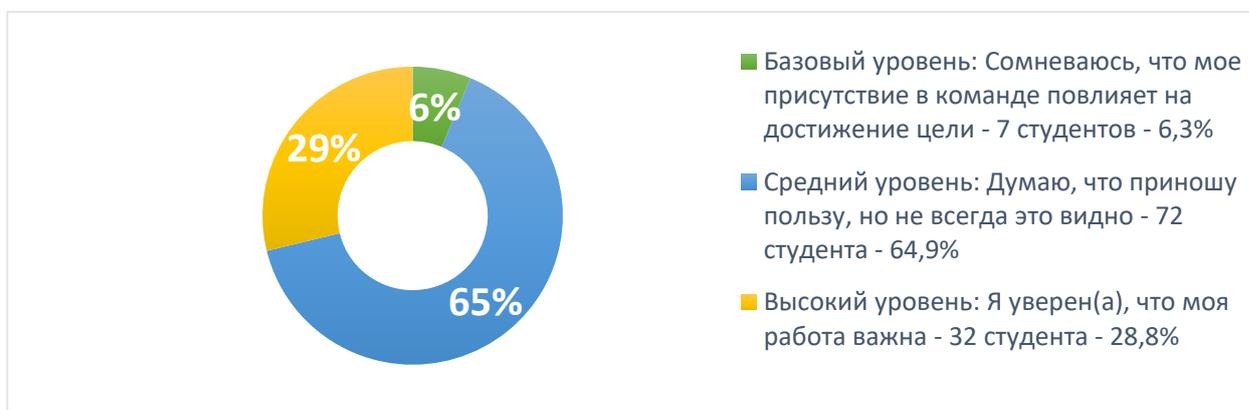


Диаграмма. Ценность собственной роли в команде «Насколько вы уверены в своей полезности для команды?»

Вопрос: какие качества помогают вам лучше выполнять свою роль в команде?

Базовый уровень – 44 студента – 39,6%. Студенты с низким уровнем в своих ответах на этот вопрос не осознают ценность своей роли в команде и не могут объяснить, как их личные качества влияют на результат команды.

Средний уровень – 61 студент – 55%. Студенты со средним уровнем осознают ценность своей роли в команде и могут назвать качества, которые им помогают, однако не связывают это с конкретными задачами и не могут аргументированно оценить свой вклад. Их ответы часто ограничиваются перечислением качеств или общих способностей, без глубокого анализа влияния на команду.

Примеры ответа на вопрос (средний уровень):

- целеустремленность, требовательность (Ольга Владимировна С.);
- мотивация, разрешение конфликтов, эмпатия (Рушана Руслановна Г.).

Высокий уровень – 6 студентов – 5,4%. Студенты этого уровня чётко понимают свою роль и задачи в команде, могут аргументированно оценить свой вклад и объяснить, как их личные качества и действия способствуют общему успеху.

Примеры ответа на вопрос (высокий уровень):

- комфортная атмосфера, знание своей роли в команде, сосредоточенность, объединение (Элен Арсеновна С.);
- ответственность за свою часть работы, делаю ее хорошо (Полина Алексеевна С.).

Вопрос: как бы вы объяснили свою роль в команде новому участнику?

Базовый уровень – 69 студентов – 62,2%. Студенты либо не могут объяснить свою роль, либо дают очень краткий или формальный ответ без осмысления вклада и задач.

Примеры ответа на вопрос (базовый уровень):

- не могу ответить (Вероника Сергеевна Ш.);
- роли были распределены в соответствии с голосованием (Екатерина Алексеевна Т.);
- нет ответа (Виктория Артуровна К., Хаяла Халиг кызы А., Анастасия Дмитриевна М., Анастасия Олеговна М., Анастасия Вячеславовна Б., Марина Максимовна Б., Снежана Константиновна К., Полина Алексеевна С., Виктория Андреевна Д., Александра Юрьевна Л. и др.);
- сказала бы как есть, например, я отвечаю за эту роль (Фируза Валидовна В.);
- показала бы в процессе работы (София Кареновна Г.);
- для чего это знать новому участнику? (Халисат Атавовна М.).

Средний уровень – 36 студентов – 32,4%. Студенты понимают свою роль, могут описать её функции, но не связывают это с влиянием на команду или не дают развернутой аргументации вклада.

Примеры ответа на вопрос (средний уровень):

– в зависимости от роли, я бы показал либо уже готовые результаты, либо свои идеи (Антон Сергеевич П.);

– разъяснил свои микрозадачи в командной работе, которые я выполняю (Илья Евгеньевич Г.).

Высокий уровень – 6 студентов – 5,4%. Студенты подробно описывают свою роль, задачи, способы взаимодействия, а также оценивают свой вклад в общий результат команды.

Примеры ответа на вопрос (высокий уровень):

– лидер, который делает основу проекта, дает информацию команде, распределяет роли и контролирует процесс (Дарья Олеговна М.);

– в первую очередь подчеркнула достоинства участника и что без него бы мы не смогли выполнить этот проект. Далее объяснила суть его задачи, что конкретно необходимо сделать и в какие сроки (Ирина Игоревна К.);

– я бы пояснила за что конкретно отвечаю я и каждый участник команды, что в нашей команде выслушивают мнение каждого и распределение ролей было совместным решением (Екатерина Андреевна П.).

Вопрос: встречались ли у вас ситуации, когда вам пришлось менять свою роль в команде? Как это повлияло на результат?

Базовый уровень – 33 студента – 29,8%. Ответы формальны, либо отсутствует опыт смены роли, либо студент не анализирует влияние смены роли на результат (примеры: "нет", "не было", "не меняла", "это никак не повлияло").

Средний уровень – 70 студентов – 63%. Студент отмечает факт смены роли и/или влияние на результат, но делает это поверхностно, без глубокого анализа (примеры: "да, повлияло хорошо", "было сложнее", "положительно", "результат не сильно ухудшился").

Высокий уровень – 8 студентов – 7,2%. Студент подробно и аргументированно описывает ситуацию смены роли, анализирует, как это повлияло на команду и результат, приводит примеры адаптации.

Примеры ответа на вопрос (высокий уровень):

– мне пришлось взять на себя роль лидера, это потребовало больше ответственности, но мы успешно завершили проект благодаря гибкости и готовности к изменениям (Бегенч Г.);

– да, встречались. Я умею подстраиваться, поэтому все прошло успешно (Дарья Олеговна М.);

– случалось, результат оказывался лучше, так как приходилось менять роль по причине того, что другой участник не совсем справлялся, я считаю, что в командной работе это имеет место быть (Екатерина Андреевна П.);

– моя роль не менялась, но приходилось брать еще одну роль на себя. Я была исполнителем, но иногда приходилось быть спикером, результат в итоге был хороший (София Кареновна Г.);

– Встречались. Я легко могу переменить роль, если этого требует ситуация, поэтому это никак не влияло на результат (Илья Евгеньевич Г.).

Вопрос: Какую роль в команде вы бы хотели попробовать? Почему?

Базовый уровень – 38 студента – 34,2%. Нет осознанного выбора или объяснения, почему хочется попробовать ту или иную роль. Часто студенты не отвечали на этот вопрос, либо использовали такие фразы, как "любую", "не знаю", "меня всё устраивает".

Средний уровень – 59 студентов – 53,2%. Студент называет роль, которую хотел бы попробовать, но объясняет это поверхностно, не связывает с развитием, не анализирует, как это поможет команде или себе.

Высокий уровень – 14 студентов – 12,6%. Студент осознанно выбирает роль, аргументирует свой выбор, связывает его с развитием личных и профессиональных компетенций, вкладом в команду и новым опытом.

Примеры ответа на вопрос (высокий уровень):

– попробовать себя не в роли исполнителя, так как обычно находилась в командах именно в позиции лидера (Екатерина Андреевна П.);

– лидер - хочу проверить себя, насколько справлюсь с этой задачей (Карина Игоревна Д.);

– хотела бы попробовать роль спикера/докладчика, потому что сама по себе эта задача волнительна, нужно в момент реагировать и ответить понятно и правильно, не теряться и представить свою команду наилучшим образом (София Кареновна Г.).

Содержание дисциплины «Введение в проектную деятельность»

Раздел 1. «Проектная деятельность как культурно-ценностное явление».

1.1 «История и эволюция проектного метода». Содержание. История возникновения метода проектов. Ведущая идея метода проектов. Определения метода проектов. Зарубежный опыт проектной деятельности. Проектная деятельность в России.

1.2. «Аксиологический подход к проектной деятельности». Содержание. Понятие аксиологии как науки о ценностях и их роли в образовании. Значение ценностного компонента в проектной деятельности как части образовательного процесса. Проектная деятельность как средство формирования универсальных компетенций с ценностным контентом. Влияние аксиологического подхода на развитие ценностного отношения педагогов к проектной деятельности. Ценности командной роли в проекте.

Раздел 2. «Личность и проект: развитие в деятельности».

2.1. «Субъекты проектной деятельности». Содержание. Понятие и виды субъектов проектной деятельности. Роли и функции субъектов в проекте.

2.2. «Командные роли в проектной деятельности». Содержание. Ролевые модели: лидер, аналитик, генератор идей, коммуникатор. Оценка личных ресурсов для работы в команде. Стили командного взаимодействия. Управление личной эффективностью в команде.

Раздел 3. «Этапы проектной деятельности».

3.1. «Формирование проектной команды». Содержание. Принципы партнёрского взаимодействия. Коммуникация и распределение ролей. Формирование проектной группы (распределение ролей и обязанностей). Значение координации, распределения ролей и ответственности, взаимодействия и коммуникации между субъектами для достижения целей проекта. Решение конфликтов в команде.

3.2. «Планирование и реализация проекта». Содержание. Тема проекта (темы и интересы детей; импульсы, мотивирующие детей; целенаправленные

вопросы детям; темы проектов для педагогов). Постановка цели, задач и ожидаемого результата проекта. Технология детского совета. Лотос-планирование. Определение плана проекта. Постановка сроков. Определение ресурсов, рисков и возможностей проекта. Распределение ролей в команде. Сбор информации по теме проекта. Вхождение в тему и интеграция ее в широкий контекст. Смена фаз деятельности, анализа и нового планирования – свободное течение проекта. Этапы проекта

3.3. *«Завершение и презентация проекта».* Содержание. Презентация проекта. Техника публичного выступления. Критерии оценивания проекта. Способы оценки. Оценка командного процесс. Обратная связь: конструктивная критика и поддержка. Рефлексия как инструмент роста.

Содержание модуля «Историко-методологические основы дошкольного образования»

Раздел 1. «Исторический подход в изучении педагогических явлений».

1.1. «Первобытное общество: истоки образования». Содержание. Основные этапы развития первобытного общества. Формы социальной организации. Воспитание и образование в первобытных общинах.

1.2. «Клинопись и мудрецы: становление образования в Древней Месопотамии». Содержание. Географическое положение и значение Месопотамии. Изобретение клинописи и ее значение. Система образования и профессиональные школы. Роль религии в образовательном процессе. Научные достижения: астрономия и математика. Социальная структура и роль образования.

1.3. «От храма к школе: истоки образования в Древнем Египте» Содержание. Цель образования в Древнем Египте. Подготовка мальчиков и девочек. Влияние социальной иерархии на образование. Роль храмов и «домов жизни» (пер-анх). Образ учителя-писца. Дисциплины в Древнем Египте. «Поучение Птаххотепа», «Поучение Кагемни». Связь с религией, порядком (Маат) и загробной жизнью.

1.4. «От Вед к гурукуле: образование и воспитание в Древней Индии». Содержание. Цель образования в Древней Индии. Источники знаний: ведическая литература. Веды, Упанишады, Сутры и Смрити — их роль в образовательной системе. Значение устной традиции и запоминания. Образовательные учреждения и формы обучения. Гурукула: структура, жизнь учеников при учителе. Ашрамы, храмы и буддийские монастыри как центры обучения (Наланда, Таксила). Роль учителя (гуру): этический и духовный авторитет гуру; отношения между гуру и учеником (шишья). Образование по варнам: кто и чему мог учиться? Женщины и образование — исключения и ограничения. Содержание образования: грамматика, астрономия, логика, философия, медицина (Аюрведа), боевые искусства. Этика, самоконтроль,

ритуалы, искусство речи. Методы преподавания (мнемоника, диалог, наставления и притчи, дисциплина, медитация, упражнения на концентрацию). Философские и религиозные основы образования.

1.5. «Путь учения и добродетели: истоки образования в Древнем Китае». *Содержание.* Цели образования в Древнем Китае. Гармония, порядок, следование Пути (Дао) и развитие морального человека (цзюньцзы). Образование как способ совершенствования личности и общества. Конфуцианство и его влияние. «Лунь Юй» (Беседы и суждения) как педагогический текст. Другие философские школы и их подходы (даосизм, легизм, моизм). Система обучения: частные школы, обучение при храмах и домах ученых. Появление императорской системы экзаменов (кэцзюй). Почитание учителя, авторитет наставника. Ученичество как путь личностного роста и долга. «Пять классических книг» и «Четверокнижие». Образование и социальная мобильность.

1.6. «Образование в Античность». *Содержание.* Образование в Древней Греции. Этапы развития философской мысли. Образование в Спарте. Образование в Афинах. Образование в Древнем Риме.

1.7. «Образование в Древней Руси». *Содержание.* Социально-культурные условия образования в Древней Руси. Роль христианства в формировании образовательной системы. Развитие письменности: кириллица и глаголица. Образование для князей и знати: обучение управлению и военному делу. Влияние византийской культуры на образование в Древней Руси. Роль летописей и письменных источников в образовании. Образование в монастырях и храмах: школы для духовенства. Народные школы и обучение детей в крестьянской среде.

1.8. «Средневековое образование». *Содержание.* Социально-культурные особенности образования в Средневековье. Роль церкви и монастырей в образовательном процессе. Образование в Европе: монастырские и кафедральные школы. Образование для знати и духовенства. Народные школы и образовательные учреждения для простых людей. Влияние арабской

культуры и науки на образование в Европе. Философия и наука Средневековья: их влияние на образование. Письменность и книги.

1.9. «Образование в Эпоху Возрождения». Содержание. Социально-культурные изменения в эпоху Возрождения и их влияние на образование. Развитие гуманизма и его роль в образовательной системе. Возникновение и развитие первых гуманистических школ. Образование для элиты и развитие индивидуального подхода к обучению. Влияние искусства и литературы на образовательный процесс. Образование в Италии, Франции и других странах Ренессанса. Педагогические идеи и труды выдающихся мыслителей эпохи. Развитие наук и их влияние на образовательную систему. Появление новых методов обучения и значение практического опыта.

1.10. «Образование в Новом времени (XVII-XIX века)». Содержание. Социально-экономические и культурные изменения в XVII-XIX веках и их влияние на образование. Развитие светских школ и образование для широких слоев населения. Реформа образования в Европе: создание общеобразовательных и профессиональных школ. Появление и развитие педагогических теорий и методик. Роль религии в образовательном процессе в Новое время. Создание первых государственных учебных заведений. Влияние Просвещения на реформирование образовательных систем. Развитие науки и технического образования в период Нового времени. Распространение грамотности и введение обязательного образования в некоторых странах.

1.11. «Образование в XX веке». Содержание. Социально-экономические изменения в XX веке и их влияние на образование. Массовое образование и его доступность для разных слоев населения. Развитие системы обязательного образования в разных странах. Реформы образования в советский и постсоветский период. Роль науки и техники в образовательном процессе: появление специализированных и технических учебных заведений. Развитие образования в условиях индустриализации и урбанизации. Мировое движение за права человека и его влияние на равенство в образовании. Массовые онлайн-курсы и дистанционное образование. Проблемы и вызовы образования

в XX веке: грамотность, инклюзивное образование, проблемы качества образования.

1.12. «Современное образование». Содержание. Социально-экономические и технологические изменения в XXI веке и их влияние на образование. Глобализация и международные стандарты образования. Этика и мораль в современном образовательном процессе. Персонализированное обучение: подходы и технологии. Будущее образования: прогнозы и новые вызовы.

Раздел 2. «Методологические основы дошкольного образования».

2.1. «Основные понятия дошкольного образования». Содержание. Понятия «обучения», «учения», «образования» и «воспитания». Основные нормативные документы образования.

2.2. «Понятие и сущность методологии дошкольного образования». Содержание. Определение методологии дошкольного образования: основные термины и понятия. Методология как система принципов и методов в дошкольном образовании. Основные направления методологической мысли в дошкольном образовании. Методологические подходы и их влияние на развитие образовательного процесса. Роль научных исследований в методологии дошкольного образования.

2.3. «Педагогический конструктор: принципы, методы, решения». Содержание. Принципы дошкольного образования. Методы обучения и воспитания. Построения образовательного процесса в соответствии с методологией

2.4. «Диагностика и оценка развития детей в дошкольном образовании». Содержание. Цели и задачи диагностики и оценки в дошкольном образовании. Педагогические аспекты диагностики развития детей. Методы диагностики развития детей дошкольного возраста. Инструменты и технологии диагностики: наблюдения, тесты, анкетирование. Этика диагностики и оценки в дошкольном образовании. Оценка познавательного, эмоционального и социального развития дошкольников. Диагностика речевого развития и когнитивных навыков. Оценка социально-эмоционального развития детей в

дошкольном возрасте. Использование формирующего оценивания в процессе обучения и воспитания.

2.5. *«Инновации и тенденции в методологии дошкольного образования»*. *Содержание*. Современные педагогические теории, лежащие в основе методологии дошкольного образования. Ключевые проблемы и вызовы современной методологии дошкольного образования.

Раздел 3. Личности и идеи: основоположники дошкольной педагогики.

3.1. *«К.Д. Ушинский: "Человек как предмет воспитания" — к гуманистической философии детства»*. *Содержание*. Влияние идей Ушинского на становление отечественной педагогики. Представление о ребенке как о личности в процессе воспитания. Принципы народности и природосообразности воспитания. Воспитание в семье и школе: гармония влияний. Значение труда и родного языка в формировании личности.

3.2. *«Фридрих Фребель: "Воспитание человека" — истоки детского сада и силы игры»*. *Содержание*. Роль Фребеля в создании системы дошкольного образования. Идея «детский сад» как пространство естественного развития ребёнка. Игра как главный инструмент воспитания: «подарки» Фребеля. Воспитатель как проводник между природой и внутренним миром ребёнка. Влияние философии романтизма на педагогические взгляды Фребеля.

3.3. *«Януш Корчак: «Как любить ребенка» — философия уважения и защиты прав детей»*. *Содержание*. Корчак как педагог, писатель и защитник детства. Основные идеи книги «Как любить ребенка». Принципы равноправия ребёнка и взрослого. Права ребёнка и их реализация в педагогической практике. Личностный пример Корчака как педагога-гуманиста.

3.4. *«В.А. Сухомлинский: «Сердце отдаю детям» — философия воспитания через любовь и внимание к личности ребенка»*. *Содержание*. Основные идеи педагогической системы Сухомлинского. Воспитание через сердце: роль эмпатии и доверия. Влияние школьной среды и учителя на становление личности. Концепция «радости познания» и её значение. Роль индивидуального подхода и уважения к детству.

3.5. *«Вальдорфская педагогика: принципы, подходы и практическое применение в образовании». Содержание.* История возникновения и основные принципы вальдорфского образования. Роль Рудольфа Штейнера в разработке концепции вальдорфской педагогики. Влияние философии антропософии на образовательную практику. Основные принципы вальдорфской педагогики. Педагогические методы и подходы в вальдорфской школе. Этапы развития ребенка в вальдорфской педагогике. Образовательная среда в вальдорфской педагогике. Роль учителя в вальдорфской педагогике.

3.6. *«С.Л. Соловейчик: «Педагогика для всех» — инклюзивное образование и подходы к воспитанию в современной педагогике». Содержание.* Идея гуманного воспитания. Принципы педагогики доверия и свободы. Взгляд Соловейчика на роль педагога как партнёра и наставника. Инклюзия как педагогическая норма: принятие, уважение, поддержка. Значение совместного воспитания детей с разными возможностями. Диалог между семьёй и образовательным учреждением как важнейшее условие воспитания.

3.7. *«А.П. Усова: «Обучение в детском саду» — педагогические подходы к организации образовательного процесса в дошкольном учреждении». Содержание.* Систематичность и целенаправленность обучения в дошкольном возрасте. Развитие познавательной активности через практическую деятельность. Принцип наглядности и доступности в обучении дошкольников. Методические подходы Усовой к формированию элементарных знаний. Взаимосвязь обучения и воспитания в дошкольной педагогике. Роль воспитателя в организации образовательного процесса.

3.8. *«М. В. Осорина: «Секретный мир детей в пространстве мира взрослых» — раскрытие детской психологии через взаимодействие с окружающим миром». Содержание.* Представление ребёнка как субъекта культурного и личностного пространства. Роль воображения, игры и «тайных мест» в формировании детского Я. Влияние пространства (дома, улицы, школы) на детское самосознание. Взрослые глазами ребёнка: границы, доверие, понимание. Как ребёнок осваивает мир — сенсорный, эмоциональный и

социальный. Практические выводы для педагогов и родителей из наблюдений Осориной.

3.9. *«Семейное воспитание»*. Содержание. Я.А.Коменский «Материнская школа». А.С. Макаренко "Книга для родителей". Б. Никитин "Мы, наши дети и внуки". Современные подходы к семейному воспитанию

3.10. *«Раннее развитие детей: основа формирования гармоничной личности»*. Содержание. М. Монтессори «Помоги мне это сделать самому». Ю. Фаусек «Педагогика Марии Монтессори». Б.Спок «Ребенок и уход за ним». Масару Ибука «После трех уже поздно». Эми Пиклер «Доверие и уверенность друг в друге». Сесиль Лупан «Поверь в свое дитя». Современные подходы к раннему развитию детей.

3.11. *«Физическое развитие детей дошкольного возраста»*. Содержание. П.Ф. Лесгафт «Основы физического воспитания», Н.А. Степаненкова «Методика физического воспитания детей дошкольного возраста». Современные подходы к физическому развитию детей дошкольного возраста.

3.12 *«Художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста»*. Содержание. Е.А. Флерина «Изобразительное искусство в дошкольных учреждениях». Н.П. Сакулина «Рисование в дошкольном детстве». Ветлугина Н.А. «Теория и методика музыкального воспитания в детском саду». Компанцева Л.В. «Поэтический образ природы в детском рисунке». Халезова Н.Б. «Лепка в детском саду». Современные подходы к художественно-эстетическому развитию детей дошкольного возраста.

3.13. *«Речевое и социально-коммуникативное развитие детей дошкольного возраста»*. Содержание. Э.П. Короткова «Обучение рассказыванию в детском саду». Е.И.Тихеева «Развитие речи детей (раннего и дошкольного возраста)». Л.Е. Журова «Обучение дошкольников грамоте». Ф. А. Сохин "Развитие речи детей дошкольного возраста". Виноградова А.М., Петровский В.А. «Учимся общаться с ребенком». М. И. Лисина "Развитие общения ребенка с взрослым и сверстниками". Адель Фабер «Как говорить, чтобы дети слушали, и как слушать, чтобы дети говорили». Современные подходы речевое и социально-

коммуникативное развитию детей дошкольного возраста.

3.14. «Познавательное развитие детей дошкольного возраста». Содержание.

И.Г. Песталоцци «Как Gertrude учила своих детей». Френе Селестен «Педагогика». Л.Ф. Захаревич «Развитие познавательных процессов у детей дошкольного возраста». Н.А.Зайцев «Методика познавательного развития детей». Современные подходы познавательного развития детей дошкольного возраста.

Педагогическая мастерская «Начало начал: педагогика первобытного времени».

ОХОТНИКИ



РЕМЕСЛЕННИКИ



СОБИРАТЕЛИ



ШАМАНЫ



**КОМАНДА
РЕМЕСЛЕННИКОВ**

Приветствуем вас в первобытном обществе.
У нас есть свои способы передачи знаний.
Чтобы попробовать каждый из них следуйте инструкциям:

ИСПЫТАНИЕ 1:

«ПОДРАЖАНИЕ – ЛУЧШИЙ УЧИТЕЛЬ»

Ваша задача состоит в том, чтобы придумать и показать, как создать острый наконечник стрелы. Часть группы - дети, а часть - опытные ремесленники. Покажите сценку, где дети учатся, наблюдая за взрослыми

ИСПЫТАНИЕ 2:

«УСТНЫЕ СКАЗАНИЯ ДРЕВНИХ»

Создайте свою древнюю легенду “О Каменном Даре”, которая будет рассказана всему племени

ИСПЫТАНИЕ 3:

«РИТУАЛЫ ИНИЦИАЦИИ»

Молодые члены племени проходят обряд посвящения во взрослых. Вашей команде нужно придумать ритуал для посвящения в ремесленники

КОМАНДА ШАМАНОВ

Приветствуем вас в первобытном обществе.
У нас есть свои способы передачи знаний.
Чтобы попробовать каждый из них следуйте инструкциям:

ИСПЫТАНИЕ 1:

«ПОДРАЖАНИЕ – ЛУЧШИЙ УЧИТЕЛЬ»

Ваша задача состоит в том, чтобы придумать и показать, как заниматься поиском лекарственных трав. Часть группы - дети, а часть - опытные шаманы. Покажите сценку, где дети учатся, наблюдая за взрослыми

ИСПЫТАНИЕ 2:

«УСТНЫЕ СКАЗАНИЯ ДРЕВНИХ»

Создайте свою древнюю легенду “О Первом Огне”, которая будет рассказана всему племени.

ИСПЫТАНИЕ 3:

«РИТУАЛЫ ИНИЦИАЦИИ»

Молодые члены племени проходят обряд посвящения во взрослых. Вашей команде нужно придумать ритуал для посвящения в шаманы

КОМАНДА ОХОТНИКОВ

Приветствуем вас в первобытном обществе. У нас есть свои способы передачи знаний. Чтобы попробовать каждый из них следуйте инструкциям:

ИСПЫТАНИЕ 1: «ПОДРАЖАНИЕ – ЛУЧШИЙ УЧИТЕЛЬ»

Ваша задача состоит в том, чтобы придумать и показать, как вести себя на охоте. Часть группы - дети, а часть - опытные охотники. Покажите сценку, где дети учатся, наблюдая за взрослыми

ИСПЫТАНИЕ 2: «УСТНЫЕ СКАЗАНИЯ ДРЕВНИХ»

Создайте свою древнюю легенду “О Великом Звере”, которая будет рассказана всему племени

ИСПЫТАНИЕ 3: «РИТУАЛЫ ИНИЦИАЦИИ»

Молодые члены племени проходят обряд посвящения во взрослых. Вашей команде нужно придумать ритуал для посвящения в охотники

КОМАНДА СОБИРАТЕЛЕЙ

Приветствуем вас в первобытном обществе. У нас есть свои способы передачи знаний. Чтобы попробовать каждый из них следуйте инструкциям:

ИСПЫТАНИЕ 1: «ПОДРАЖАНИЕ – ЛУЧШИЙ УЧИТЕЛЬ»

Ваша задача состоит в том, чтобы придумать и показать, как заниматься собирательством. Часть группы - дети, а часть - опытные собиратели. Покажите сценку, где дети учатся, наблюдая за взрослыми

ИСПЫТАНИЕ 2: «УСТНЫЕ СКАЗАНИЯ ДРЕВНИХ»

Создайте свою древнюю легенду “О Даре Матери-Земли”, которая будет рассказана всему племени

ИСПЫТАНИЕ 3: «РИТУАЛЫ ИНИЦИАЦИИ»

Молодые члены племени проходят обряд посвящения во взрослых. Вашей команде нужно придумать ритуал для посвящения в собиратели

Конспекты (Peer Learning (взаимообучение) «Коллективная база знаний»)

ДРЕВНЯЯ ИНДИЯ

Факторы воспитания и обучения:

- 
 - брахманы (жрецы)
 - кшатрии (правители, воины)
 - вайшьи (землепосадельцы)
 - шиюры (слуги)
- 

индуизм
- 

буддизм

Получить хорошее образование могли только дети из высших каст. Характер образования пренебрежительный. Возраст - 12 лет

Воспитание:

- интеллектуальное развитие, рассудочное мышление и ясность суждений
- духовности (способность к самопожертвованию)
- физическое совершенствование
- уважительное и умение владеть своим телом
- любовь к природе и прекрасному
- получение навыков самообслуживания

Бхагавад-Гита

КАК ОНА БЫТЪ



Алгоритм и получение знаний:

- Изложение учителя небольшого объема знаний
- Осуществление учителя анализа представленных учеником знаний
- Раскрытие фундаментальных понятий и их рассмотрение на конкретных примерах

Пути, формы, содержание и примеры образования написана в форме беседы мудрого педагога с учеником

Основа воспитания - семейно-общественные традиции

Программа обучения:

- Обычная программа: пересказ, вед, обучение письму и чтению
- Повышенная программа: поэзия, литература, грамматика, философия, астрономия, математика

РЕНЕС-САНС

Иерархия систем образования:

- Начальное - в семейных (мужских) школах
- Повышенное общее - в городских латинских школах, гимназиях, коллежках
- Высшее - в университетах, кружках и академиях

НАЧАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Школы находились поначалу в церквях и были двух видов: протестантские, где преподавали иезуиты, и для мальчиков и для девочек, католические (свучившие, латинские школы)

В обеих школах главным предметом были чтение, письмо, счет, церковному пению

Учитель получал за труд, часто существовал профессионализм

В школах не было дисциплинарного воспитания, но часто использовались жестокие наказания

Были введены первые учебники



Школы перенимали религиозное и светское обучение для всех слоев населения, охватывая в течение 6-8 лет. Всеобщее внимание уделялось ориентированию, трудолюбию и ответственности

Университетские школы того времени

ПОВЫШЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Основа учебного заведения повышенного типа - в городских и церковных (латинские, гимназии, грамматические и публичные школы, школы мушкетеров)

- латинские школы: изучение латинского языка, церковное пение, латинскую грамматику, литературу, древнегреческие сочинения, практика шпестерии
- гимназии: обучение на латинском, практический изучение математики и истории, обучение сочинению латинских выводов, литературе и классическим языкам
- грамматические и публичные школы: платное и свободное обучение, заканчивали только дети верхних слоев общества
- коллежи: поначалу фундаментальное в университетах: изучение латинской литературы и латинского языка, математики, родного языка
- школы мушкетеров, интерналы

ДРЕВНЯЯ НЕБОЛОТОННАЯ

Обучение в школах Месопотамии:

12-20 учеников у одного учителя; телесные наказания (за опоздание, баловство, топанье ногами и т.д.)

большая часть учеников из знатных семей, но и были дети ремесленников, разбойников и даже рабов;

обучение начиналось с 5-7 лет (1-2 года - 3-4 года); профессиональную подготовку юнша получал в 20-25 годов;

в школах учились только мальчики

основное внимание уделялось изучению языка и литературы; ученики утрачивали в переборах и в изучении религиозно-математических письменных текстов;

общее обучение включало основы арифметики и геометрии;

во глав мужской школы стоял отец юнша; его помощники именовались «старшими братьями»




Школы имели библиотеки клинописных текстов и являлись центрами культуры (дома табличек)

В те же времена начала складываться особая литература, односторонняя школа. Первые словари и энциклопедии в виде клинописных табличек. В них включались прошения, инструкции, наставления.

★ Древний Китай ★

Основы образования = **конфуцианство**
 учение Конфуция
 Образование было организовано в виде иерархической системы
 существовали различные школы:
 = национальные
 = провинциальные
 = местные школы

Образование начиналось в 7 лет

Образование было непрерывным
 «света знаний над тьмой невежества»
 с каждым учеником занимались индивидуально, согласно его способностям и возможностям

1-ые школы появились в III тыс до н.э. и назывались сян и суй
 Сян возникли на месте поселения престарелых членов общины.
 В суй углубили военному делу, стрельбе
 Учиться могли только мальчики, девочкам же получали воспитание в домашних условиях
 Обучение в сян и суй (позднее суй) могли себе позволить только богатые семьи

мораль | письмо | счет

Виды искусства в программе обучения и воспитания

стрельба из лука | музыка | управление иерархией

НОВОЕ ВРЕМЯ

Образование в эпоху Нового времени (17-20 века), претерпело значительные изменения. Этот период характеризовался ускорением развития науки и техники, специальными и политическими преобразованиями, а также постепенным развитием всеобщего обучения различных слоев.

Развитие научного метода

Одним из главных изменений было становление и распространение **НАУЧНОГО МЕТОДА**. Исаак Ньютон, Галилео Галилей заложили основы современной науки. Образование стало больше опираться на эмпирическое исследование и рациональное мышление. Университеты и академии стали важными центрами исследований и преподавания новых научных открытий.

Просвещение

В 18-м веке произошли изменения в образовательных идеях. Джон Локк, Жан-Жак Руссо, Иммануил Кант выступили за образ

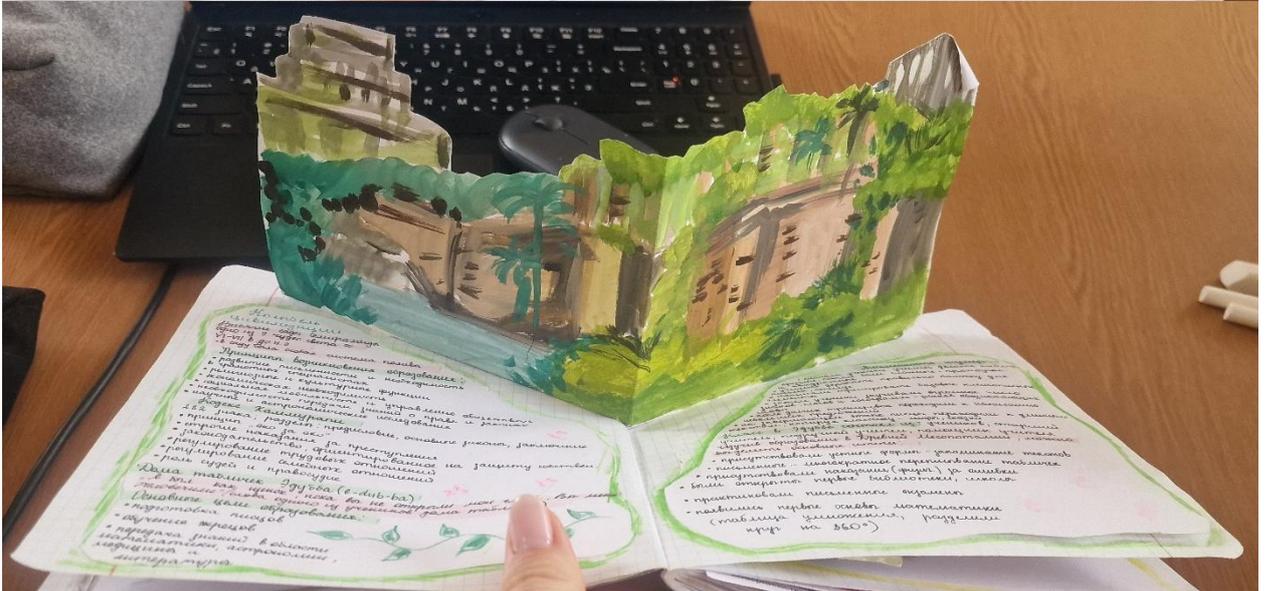
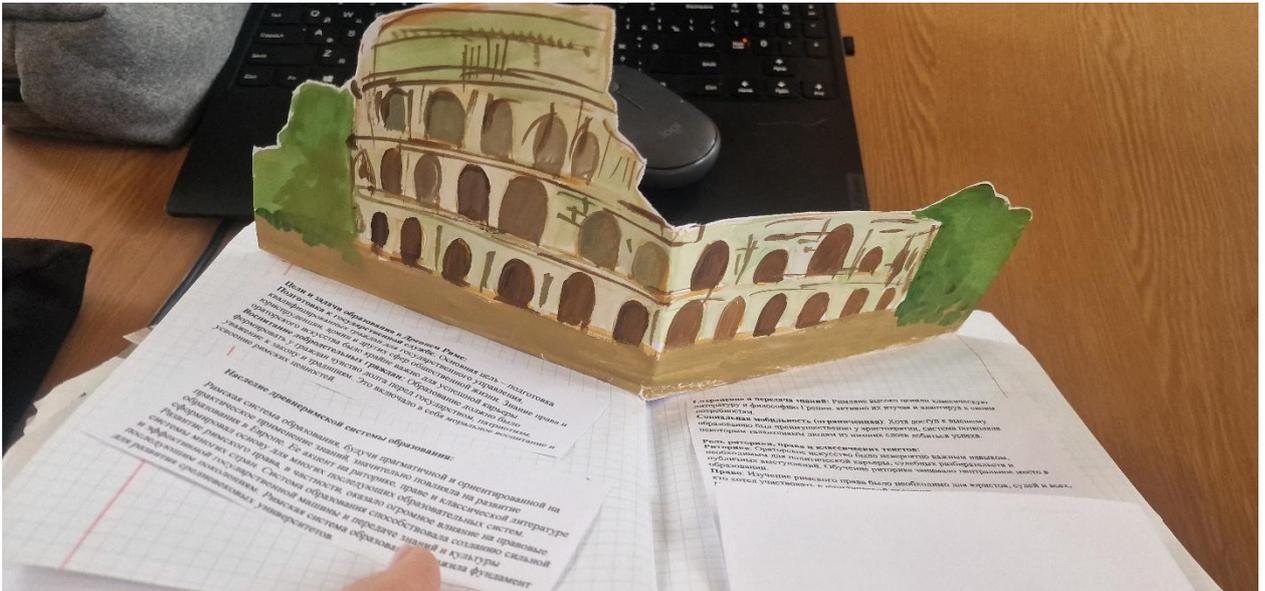
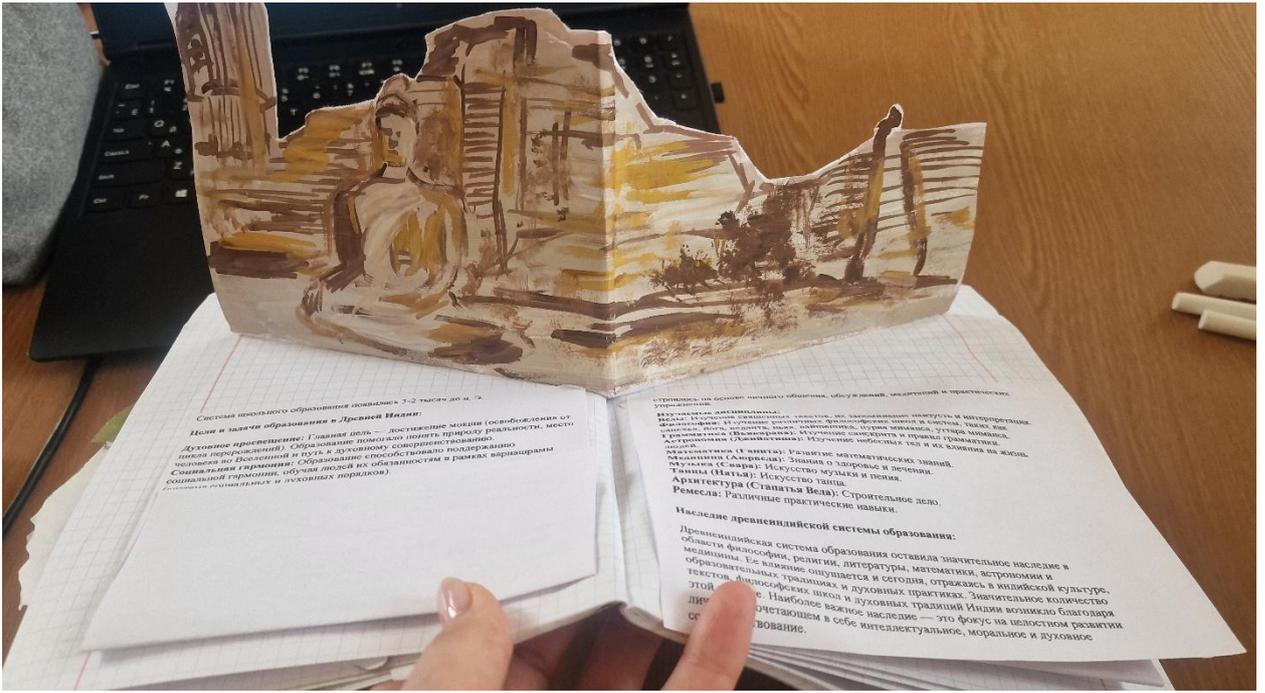
которое бы развивало критическое мышление и высокое качество человека. **ОБРАЗОВАНИЕ СТАЛО СРЕДСТВОМ ПРОГРЕССА.**

В эпоху нового времени значительно выросла грамотность и увеличилась во всех странах возможность образования для женщин. В конце 19-го века начали открываться женские гимназии, коллегии и университеты. Появились женские движения.

Педагогические реформы

Иоганн Генрих Песталоцци, Фридрих Фребель, Джон Дьюи разработали новые методы обучения, ориентированные на развитие личности ребенка, активное обучение и применение знаний на практике.

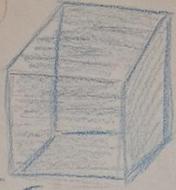
Эпоха Нового времени заложила фундамент современной системы образования, охватывающей все слои общества и поддерживающей научный прогресс и социальное развитие. Образование стало рассматриваться как ключевой фактор в формировании гражданского общества и прогресса нации, что ↑ его ценность и доступность.



Арт-технология «Дары Фребеля»

Дар 2

Знакомит с геометрическими телами и различиями между ними



Куб
Символ покоя (неподвижен)

Игра-сюжет
"Колобок"
"Назови фигуру"
"Вверх и вниз"
"Коткой вес"
"Быстрые Гонки"



Шар
Символ движения (катится)

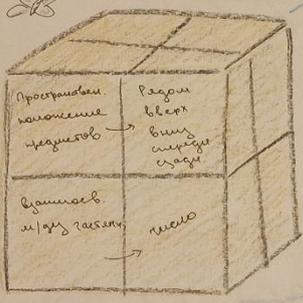


← Цилиндр → совмещает свойства
может быть устойчивым и может катиться

Предназначен для развития физических, интеллектуальных и индивидуальных качеств ребенка

- Знакомство с формами и свойствами предметов
- Развитие исследовательских навыков

ДЕРЕВО



- соц. коммуник. нав.
- нравственно.
- художеств. - эстетик.
- физическое

- ✓ единое целое
- ✓ детали
- ✓ творческие способности
- ✓ большое и маленькое

ЗДАРА

Страны Башню
 читаются ставятся кубики друг на друга, можно соревноваться у кого выше башня

Мозаика
 создание мозаики по образцу

ДАР 4

дополнение к ДАР 3

развивает пространственные мышление, координацию движений, умение строить и конструировать

помогает лучше усваивать геометрию предметов

Куб из брусков
 дети учатся строить башни, дома, ульи и другие конструкции, экспериментируя с размерами и пространственными расположениями кубиков

Геометрические фигуры
 дети учатся составлять геометрические фигуры

Задачи-любимости
 Взрослый задает задачи

Архитектурные сооружения
 дети строят сооружения (мосты, дома и т.д.) можно использовать доп. материалы

Создание историй
 придумывание историй и сцен

ИГРЫ

- "Назови фигурку"
- "А что если...?"
- "Собери кубик"
- "Посчитай"
- Возможно ролевая игра "Город"

ДАРЫ 5

Дары 3456 дополняют друг друга

Кубики
 развивают математические способности, связанным с ними и способствуют развитию мелкой моторики и воображения

Призмы

Деревянные фигуры

Методики Фребеля используются в работе
 Ее используют для работы с детьми с целью развития пространственной, физической и интеллектуальной души

Gamification-командообразование «Педагогическая Jenga»

ДЕТСКИЙ СУД	"СЕРДЦЕ ОТДАЮ ДЕТЯМ"	КАСТОВЫЙ УСТАВ
СТОЛ ВРЕМЁН ГОДА	"КАК ЛЮБИТЬ РЕБЁНКА"	КОЛЫБЕЛЬ ЦИВИЛИЗАЦИЙ
ДЕТСКИЙ САД ПОД ОТКРЫТЫМ НЕБОМ	СЕНСОРНОЕ И УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ РЕБЕНКА НЕРАЗРЫВНО СВЯЗАНЫ	ВОЗНИКНОВЕНИЕ ГУМАНИЗМА-ФИЛОСОФСКОГО ДВИЖЕНИЯ
СОЗДАЛ СВОИ "ДАРЫ"	ОЦЕНКА-ИНСТРУМЕНТ МОТИВАЦИИ, А НЕ НАКАЗАНИЯ	ПОЯВЛЕНИЕ ПЕРВЫХ ПЕЧАТНЫХ МАШИНОК
ПРИРОДНЫЕ МАТЕРИАЛЫ	РОДНОЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА	ГЛИНЯНЫЕ ТАБЛИЧКИ
ТРУД - ОСНОВА ВОСПИТАНИЯ	ШАГИ "ОСВОБОЖДЕНИЯ"	ПРЕЖДЕ ВСЕГО ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ И ДИСЦИПЛИНА ДЛЯ ВСЕХ
ВВЕЛ ТЕРМИН "ЧУВСТВОВАНИЕ"	КАРТИНА МИРА В КОЛЫБЕЛЬНЫХ И РИСУНКАХ	ПЕРВЫЕ НАЧАЛИ ОБУЧАТЬ ДЕВОЧЕК
КОНЦЕПЦИЯ "ДЕТСКОГО ПРОСТРАНСТВА"	ВВЕЛ ПОНЯТИЕ "ДЕТСКИЙ САД"	Б искусство: мораль, письмо, счет, музыка, стрельба из лука, верховая езда
ОСНОВАЛ ДОШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	ДЕТСКАЯ СУБКУЛЬТУРА	ДЕЛЕНИЕ НА ПАТРИЦИЕВ И ПЛЕБЕЕВ
ХОРОВОДЫ И РАЙГЕН	ИДЕЯ НАРОДНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ	УЧАТ БОЛЕЕ 700 ИЕРОГЛИФОВ
ПРАВА ДЕТЕЙ	НА ВОСПИТАНИЕ ВЛИЯЕТ РЕБЕНОК В ГОЛОВЕ ВЗРОСЛОГО	БХАГАВАДГИТА
		АНАТОМИЯ И АСТРОЛОГИЯ

Экзаменационный квиз.

ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЙ КВИЗ

по модулю “Историко-методологические основы дошкольного образования”

ВОПРОС 5

Эти школы были основаны шумерами в середине 3 тысячелетия до нашей эры. Как назывались эти школы?

ВОПРОС 6

В Вальдорфском детском саду именно по **ЭТОМУ** можно понять, что творится за окном



ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЙ КВИЗ		КОМАНДА
		КВАРТЕТ и ЗАЙЧИКИ
1	Гуру	+
2	Венция (САРТА)	+
3	КИТАЙ	+
4	натур, филол, энциклопедический классический, Римский	+
5	Эдуба	+
6	ЕГИПЕТ	+
7	Сен и стоб.	+
8	БХАГВАДГИТА.	+
9	Средневековье, Древняя Русь	+
10	элементарная, грамматическая	±
11	Античность	+
12	Математика	+

ЭКЗАМЕНАЦИОННЫЙ КВИЗ		КОМАНДА
		Happy house 9
1	НА ПРИРОДЕ	+
2	ПАРЫ ФРЁБЕЛ	+
3	И САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ	-
4	СТОЛ ВРЕМЕНИ ГОДА	+
5	Усова Осорина	+
6	ДЕТСКИЙ САД,	+
7	Н.Д. Ушинский	+
8	ДЕТСКИЙ СУД	+
9	Ребенок в голове взрослого	+
10	Усова	+



Содержание модуля проектной деятельности

- 1. Формирование проектной группы, распределение ролей. Содержание.* Ценность ролей в команде. Типологии ролей в команде (по Белбину). Диагностика личных качеств участников. Методы распределения ролей (жеребьёвка, самоопределение, фасилитация). Установление правил и норм командного взаимодействия.
- 2. Актуальность и выбор темы проекта. Содержание.* Методы поиска и формулировки проблемы. Критерии выбора: значимость, реализуемость, новизна. Анализ целевой аудитории и ее потребности. Работа с источниками: сбор информации, выявление дефицитов.
- 3. Постановка цели и задач проекта. Содержание.* Отличие цели от задач. SMART-критерий в формулировке цели. Типология проектных задач (аналитические, организационные, практические). Связь задач с ожидаемыми результатами. Построение дерева целей.
- 4. Командный брендинг. Содержание.* Разработка названия и символики проекта. Создание командного образа и ценностного послания. Презентация себя как команды: коммуникационные стратегии. Визуальная айдентика: логотип, цвета, стиль. Использование брендинга в продвижении проекта.
- 5. Этапы и алгоритм проекта. Содержание.* Классические модели проектной деятельности (Waterfall, Agile, Scrum). Логика проектного цикла: инициация, планирование, реализация, завершение. Построение дорожной карты проекта. Распределение задач по этапам и ролям. Инструменты контроля и мониторинга.
- 6. Реализация проекта: подготовительный этап. Содержание.* Сбор ресурсов и информации. Разработка плана-графика и бюджета. Подготовка материалов и технической базы. Взаимодействие с потенциальными партнёрами. Распределение ответственности и сроков.
- 7. Реализация проекта: процессуально-деятельностный. Содержание.* Организация командной работы в процессе. Управление временем и

ресурсами. Гибкое реагирование на вызовы и трудности. Коммуникация внутри команды и с внешними участниками. Промежуточная оценка прогресса.

8. *Презентация проекта. Содержание.* Структура и логика публичного представления проекта. Форматы презентации: очная, мультимедийная, онлайн. Визуализация: слайды, видео, макеты, демо-продукты. Речевые стратегии: выступление, защита, ответы на вопросы. Репетиции и обратная связь.

9. *Рефлексия итогового проекта. Содержание.* Методы рефлексии: SWOT-анализ, круги оценки, карты впечатлений. Оценка командного взаимодействия. Личный вклад и профессиональный рост участников. Выявление сильных сторон и зон развития. Возможности продолжения или масштабирования проекта.

**Результаты диагностики готовности студентов к командной работе
(контрольный этап опытно-экспериментальной работы)**

Ценность командной работы:

Вопрос: как вы воспринимаете командную работу?



Диаграмма. Ценность командной работы «как вы воспринимаете командную работу?»

Вопрос: что для вас важнее в команде?



Диаграмм. Ценность командной работы «что для вас важнее в команде?»

Вопрос: как должны распределяться обязанности в команде?



Диаграмма 17. Ценность командной работы «как должны распределяться обязанности в команде?»

Вопрос: как бы вы отнеслись к ситуации, когда ваша идея не принимается командой?

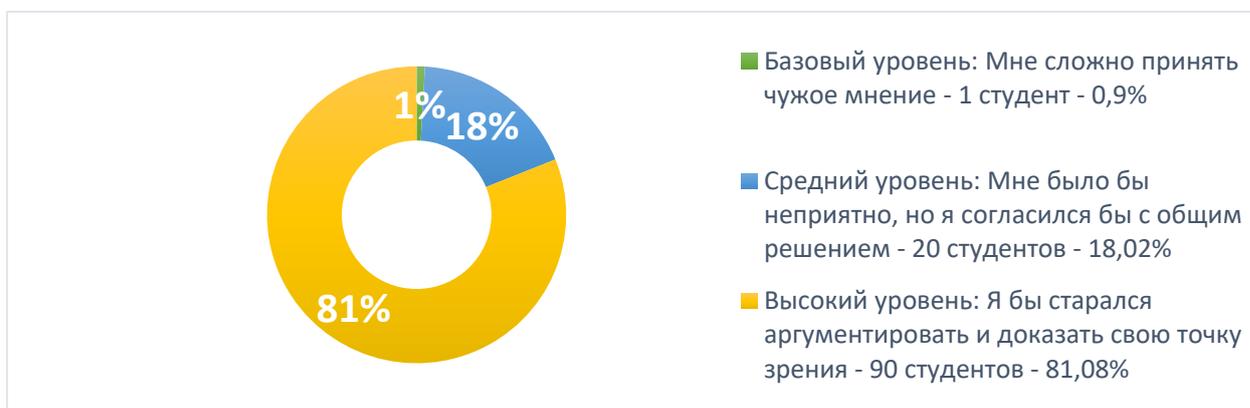


Диаграмма. Ценность командной работы «как бы вы отнеслись к ситуации, когда ваша идея не принимается командой?»

Вопрос: насколько важно учитывать сильные стороны участников команды?

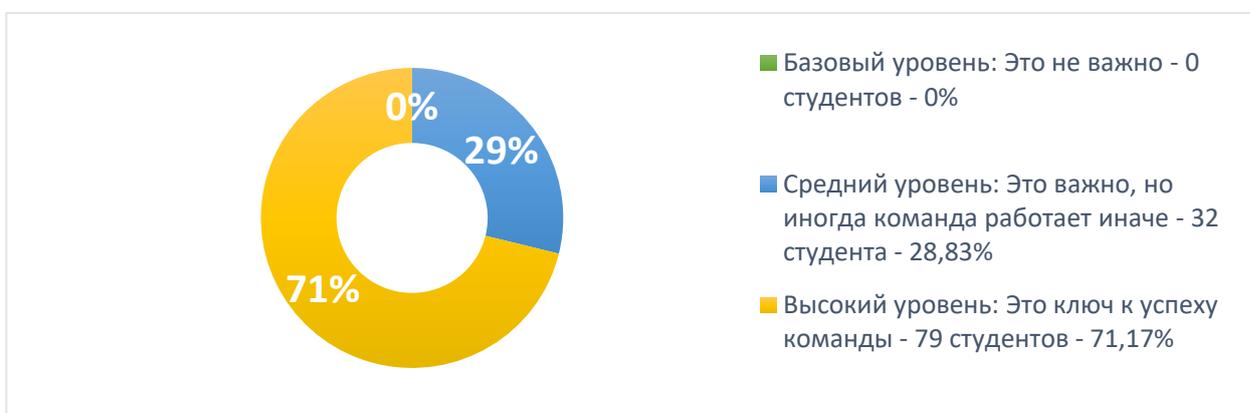


Диаграмма. Ценность командной работы «насколько важно учитывать сильные стороны участников команды?»

Оценивая вопросы открытого типа, мы руководствовались вариантами ответов *Таблица 3. Варианты ответов по уровню аксиологического критерия страница.*

Вопрос: как бы вы объяснили ценность командной работы человеку, который предпочитает работать один?

Базовый уровень – 0 студентов – 0%.

Средний уровень – 43 студента – 38,74%.

Пример ответа на данный вопрос:

– производительность при командной работе выше, чем при работе в одиночку (Анастасия Олеговна М.).

Высокий уровень – 68 студент – 61,26%.

Пример ответа на данный вопрос:

– вместе мы можем добиться лучшего результата, чем в одиночку, потому что у каждого есть своя сильная сторона (Анастасия Дмитриевна М.).

Вопрос 11: Какие плюсы дает командная работа по сравнению с индивидуальной?

Базовый уровень – 1 студент – 0,9 %.

Пример ответа на данный вопрос:

– взаимопонимание, помощь (Полина Юрьевна Ш.).

Средний уровень – 43 студента – 39,09%.

Пример ответа на данный вопрос:

– многозадачность, снижается риск выгорания от большого количества задач, комфорт и общение (Алена Романовна Т.).

Высокий уровень – 67 студентов – 60,91%.

Примеры ответа на данный вопрос:

– более полный и разносторонний взгляд, поддержку, распределение нагрузки на всех членов команды, возможность заниматься тем, что тебе больше подходит по роли, большее количество идей и вариантов для воплощения (Елена Николаевна Г.);

– многообразие точек зрения улучшит качество работы и позволит распределить работу по участникам (Анастасия Вячеславовна Б.).

Вопрос 12. Что важнее для успешной работы команды?

Базовый уровень – 1 студента – 0,9%.

Пример ответа на данный вопрос:

– честная работа всех участников (Вероника Сергеевна Ш.).

Средний уровень – 60 студентов – 54,05%.

Примеры ответа на данный вопрос:

– на мой взгляд, для успешной работы команды главное – это хорошая коммуникация. Если мы постоянно общаемся и делимся информацией, то меньше допускаем ошибок и недопонимания. А ещё важно, чтобы каждый знал, что именно он должен делать, – тогда не будет путаницы (Алёна Сергеевна Ч.);

– коммуникация и распределение задач – это, конечно, ключевые моменты (Яна Владимировна С.).

Высокий уровень – 50 студентов – 45,05%.

Примеры ответа на данный вопрос:

– роли распределяются таким образом, чтобы каждый мог внести максимальный вклад, а коммуникация и доверие создают синергию (Ольга Владимировна С.).

Вопрос 13: Какую командную работу вы считаете успешной?

Базовый уровень – 3 студентов – 2,7%

Примеры ответа на данный вопрос:

– важно, чтобы люди дружили и не конфликтовали, тогда команда будет работать лучше (Оксана Геннадьевна Б.);

– мне кажется, что успех команды зависит от того, насколько все поддерживают и помогают друг другу (Ирина Сергеевна Д.).

Средний уровень – 47 студентов – 42,34%

Примеры ответа на данный вопрос:

– для успешной работы команды самое важное – это хорошая коммуникация. Если мы постоянно общаемся и обсуждаем задачи, то ошибок и недопониманий становится меньше. Ещё важно, чтобы каждый знал, что именно он должен делать (Светлана Олеговна О.);

– мне кажется, самое важное – чтобы команда могла быстро обмениваться информацией и решать проблемы вместе. Если все знают, кто за что отвечает, работа идёт легче» (Анастасия Анатольевна Ш.).

Высокий уровень – 61 студента – 54,95%

Примеры ответа на данный вопрос:

– стратегические элементы – это основа успешной команды. Четко поставленные цели задают направление, распределение ролей обеспечивает ответственность, а синергия объединяет усилия всех участников. Только когда эти элементы работают вместе, команда достигает высоких результатов (Юлия Алексеевна П.);

– для меня важнее всего наличие общей стратегии и понимание миссии команды. Это помогает координировать действия, принимать правильные решения и поддерживать мотивацию. Роли распределяются таким образом, чтобы каждый мог внести максимальный вклад, а синергия позволяет добиться результата, превышающего индивидуальные возможности (Анна Сергеевна С.).

Ценность собственной роли в команде

Вопрос: как вы определяете свою роль в команде?

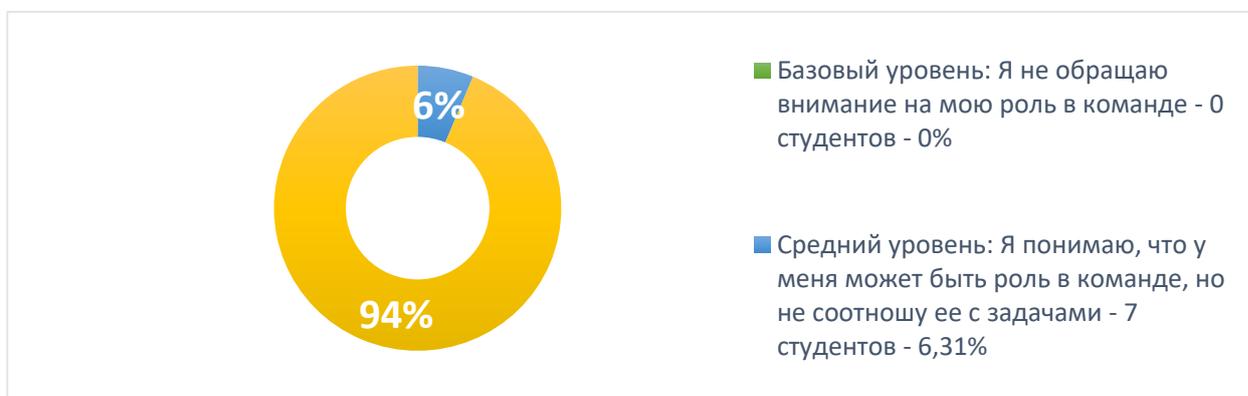


Диаграмма. Ценность собственной роли в команде «как вы определяете свою роль в команде?»

Вопрос: как вы оцениваете влияние своей роли на общий результат команды?

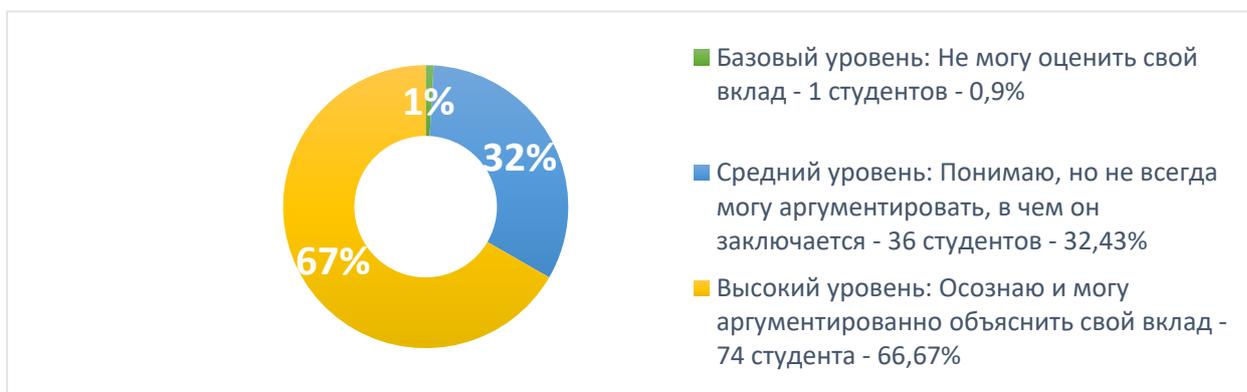


Диаграмма. Ценность собственной роли в команде «как вы оцениваете влияние своей роли на общий результат команды?»

Вопрос: как часто вы ощущаете себя нужным(ой) в команде?

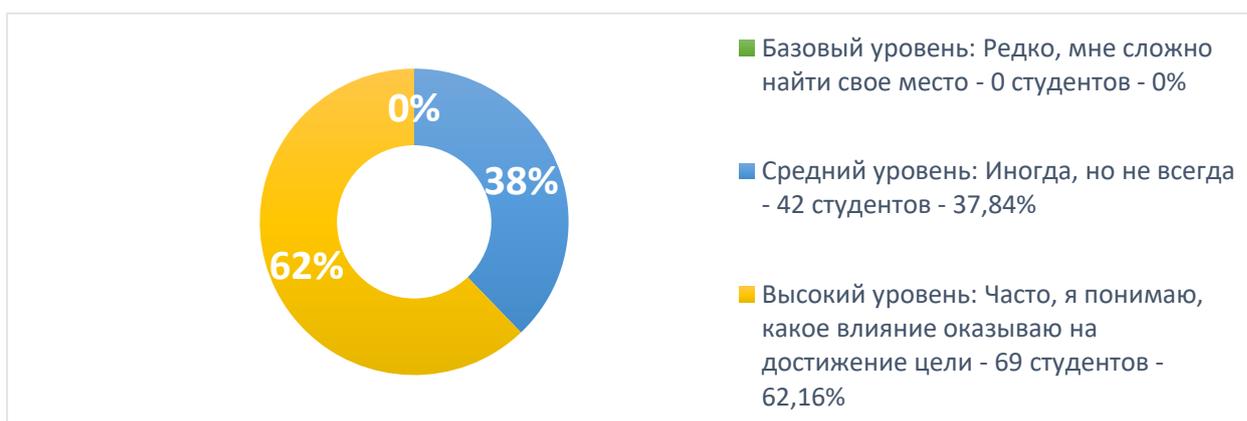


Диаграмма. Ценность собственной роли в команде «как часто вы ощущаете себя нужным(ой) в команде?»

Вопрос: насколько вы уверены в своей полезности для команды?



Диаграмма. Ценность собственной роли в команде «насколько вы уверены в своей полезности для команды?»

Вопрос: Какие качества помогают вам лучше выполнять свою роль в команде?

Базовый уровень – 13 студентов – 11,71%. Студенты на этом уровне дают ограниченные ответы, часто описывая личные привычки или общие установки.

Примеры ответа на данный вопрос:

- я не экстраверт, но это нормально (Роман Владимирович В.);
- я не конфликтный человек, мне важно поддерживать хорошее взаимодействие (Полина Александровна Р.).

Средний уровень – 56 студентов – 50,45%.

Высокий уровень – 42 студента – 37,84%.

Примеры ответа на данный вопрос:

- организованность и ответственность помогают мне контролировать сроки и координировать задачи, что обеспечивает своевременное выполнение работы без лишнего стресса (Ульяна Николаевна А.);
- лидерские качества и умение мотивировать других позволяют поддерживать высокий уровень вовлечённости и вдохновлять команду на достижение целей (Дарья Константиновна А.).

Вопрос: как бы вы объяснили свою роль в команде новому участнику?

Базовый уровень – 8 студентов – 7,21%.

Примеры ответа на данный вопрос:

- я выполняю поручения, чтобы команда могла двигаться дальше (Анастасия Вячеславовна Б.);
- не совсем уверена, как объяснить роль, но стараюсь выполнять все необходимые действия (Елена Николаевна Г.).

Средний уровень – 40 студентов – 36,04%.

Пример ответа на данный вопрос:

- моя задача — следить за сроками и контролировать выполнение задач (Алена Романовна Т.).

Высокий уровень – 63 студентов – 56,76%.

Примеры ответа на данный вопрос:

– моя роль — координировать выполнение задач и контролировать прогресс. Я распределяю обязанности, чтобы каждый знал, что делать, что обеспечивает организованность и своевременное достижение целей (Анастасия Михайловна Г.);

– я организую встречи и веду протоколы решений, чтобы команда могла отслеживать договорённости. Это создаёт прозрачность и порядок в работе (Галина Владимировна К.);

– контролирую качество выполнения задач, взаимодействуя с другими участниками для своевременного исправления ошибок, что повышает общий уровень работы команды (Ирина Игоревна К.).

Вопрос: встречались ли у вас ситуации, когда вам пришлось менять свою роль в команде? Как это повлияло на результат?

Базовый уровень – 24 студента – 21,62%.

Средний уровень – 37 студентов – 33,33%.

Высокий уровень – 50 студентов – 45,05%.

Примеры ответа на данный вопрос:

– во время проекта возникли проблемы с управлением временем, и мне пришлось взять на себя роль менеджера, хотя я занимался разработкой. Я начал планировать задачи и контролировать сроки, что позволило команде завершить проект вовремя (Карина Игоревна Д.);

– нам пришлось изменить стратегию проекта, и я временно стал аналитиком, хотя занимался дизайном. Проведённый анализ позволил адаптировать продукт к потребностям пользователей, повысив его качество и конкурентоспособность (Светлана Борисовна Н.).

Вопрос: Какую роль в команде вы бы хотели попробовать? Почему?

Базовый уровень – 17 студентов – 15,32%.

Средний уровень – 63 студента – 56,76%.

Высокий уровень – 31 студент – 27,93%.

Примеры ответа на данный вопрос:

– я бы хотела попробовать роль лидера, чтобы научиться мотивировать и координировать команду, развить ответственность и лидерские качества (Наталья Евгеньевна С.);

– интересна роль креативщика или разработчика идей, чтобы развивать творческое мышление и предлагать инновационные решения (Анастасия Владимировна М.);

– мне нравится генерировать нестандартные решения и предлагать инновации. Эта роль поможет мне развить творческое мышление и научиться аргументированно отстаивать свои предложения. Я считаю, что такой вклад может значительно улучшить качество и уникальность наших проектов (Анна Сергеевна С.).

Описание результатов оценки студентами значимости ценностей командной работы

Доверие. На контрольном этапе число студентов, признающих доверие ключевой ценностью в командной работе, заметно увеличилось: если на констатирующем этапе 65,8% участников считали её наиболее важной, то к контрольному этапу показатель вырос до 76,6%. При этом уменьшилось количество студентов, оценивающих доверие как малозначимую или второстепенную ценность, что отражает формирование понимания роли доверительных отношений в успешной командной деятельности.

Взаимоуважение. Эта ценность получила максимальное признание среди студентов: на контрольном этапе 93,7% участников отметили её как наиболее значимую. Это свидетельствует о том, что взаимоуважение воспринимается студентами как обязательное условие эффективного взаимодействия в команде и прочно закрепилось в их ценностной системе.

Ответственность. Доля студентов, оценивших ответственность наивысшим образом, увеличилась с 91% до 99,1%. Такой рост демонстрирует укрепление личной включённости в достижение командных целей и осознание индивидуального вклада каждого в общий результат.

Открытость и прозрачность коммуникации. Количество студентов, отметивших эту ценность как ключевую, возросло с 69,4% до 99,1%. Это отражает формирование осознанного отношения к необходимости честного обмена информацией, конструктивного диалога и прозрачного взаимодействия внутри команды.

Коллективная эффективность. Максимальные оценки по этому показателю увеличились с 78,4% до 100%, что говорит о том, что у студентов сформировалось понимание важности совместных усилий для достижения целей команды.

Гибкость и адаптивность. Значимость этой ценности также заметно выросла: число студентов, поставивших высшие оценки, увеличилось с 67,6%

до 100%, что свидетельствует о способности адаптироваться к изменениям и учитывать разнообразные подходы и мнения в работе команды.

Эмоциональный интеллект. Рост высоких оценок с 57,7% до 98,2% показывает, что студенты стали больше обращать внимание на эмоциональную сферу командной работы, включая развитие эмпатии, саморегуляции и умение понимать эмоции других участников.

Поддержка и взаимопомощь. Доля студентов, оценивших эти аспекты на максимальном уровне, увеличилась с 17,1% до 74,8%, что указывает на усиление стремления к сотрудничеству и взаимной поддержке в коллективной деятельности.