

«ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ КАФЕ ИДЕЙ» КАК ЧЕТЫРЕХУРОВНЕВАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ

Борзова Татьяна Александровна,

SPIN-код: 8643-3914

кандидат культурологии, доцент кафедры русского языка, Владивостокский государственный университет, Российская Федерация, г. Владивосток, Tatyana.Borzova@vvsu.ru

Серова Евгения Павловна,

SPIN-код: 1312-9260

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и образования, Владивостокский государственный университет, Российская Федерация, г. Владивосток, bashaewwa@gmail.com

Степкова Оксана Васильевна,

SPIN-код: 7119-9853

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и образования, Владивостокский государственный университет, Российская Федерация, г. Владивосток, O.Stepkova@vvsu.ru

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическое образование; высшие учебные заведения; студенты; подготовка будущих педагогов; образовательный процесс; педагогические технологии; психологическое кафе идей; неформальное образование

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена разработке и апробации педагогической технологии «Психологическое кафе идей», нацеленной на целостную реализацию содержания педагогического образования. Проблема заключается в преодолении фрагментарности и формализма в подготовке педагогов. Цель исследования – теоретически обосновать и апробировать данную технологию как инструмент реализации четырехкомпонентной модели Л. И. Мищенко. В основу методологии положен системно-деятельностный подход; использовались методы проектирования и анализ эссе студентов Владивостокского государственного университета. Результаты показали, что технология синхронно формирует все компоненты модели: познавательный (анализ научных статей), практический (оформление стендов), творческий (диалог в формате «мирового кафе») и ценностный (рефлексия). Впервые формат неформального образования («Мировое кафе») был спроектирован как целостная педагогическая технология; обоснован и реализован антропо-практический поворот в применении интерактивных методов, где акцент смещен с развития общих компетенций на становление профессионально-личностной позиции и ценностного самоопределения будущего педагога. Теоретическая значимость – конкретизация модели Л. И. Мищенко; практическая – предоставление готовой методики для дисциплин психолого-педагогического цикла. Вывод: технология обеспечивает не только передачу знаний и формирование умений, но и целостное личностно-профессиональное развитие будущего специалиста в духе антропоцентричной парадигмы образования посредством единства теоретической, практической, творческой и ценностной готовности к педагогической деятельности.

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Борзова, Т. А. «Психологическое кафе идей» как четырехуровневая педагогическая технология / Т. А. Борзова, Е. П. Серова, О. В. Степкова // Педагогическое образование в России. – 2026. – № 2. – С. 147–157.

“PSYCHOLOGICAL CAFE OF IDEAS” AS A FOUR-LEVEL PEDAGOGICAL TECHNOLOGY

Borzova Tatyana Alexandrovna,

Candidate of Cultural Studies, Associate Professor of Department of Russian Language, Vladivostok State University, Russian Federation, Vladivostok

Serova Evgeniya Pavlovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Education, Vladivostok State University, Russian Federation, Vladivostok

Stepkova Oksana Vasilievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Education, Vladivostok State University, Russian Federation, Vladivostok

KEYWORDS: pedagogical education; higher education institutions; students; training of future teachers; educational process; pedagogical technologies; psychological cafe of ideas; informal education

ABSTRACT. The article is devoted to the development and testing of the pedagogical technology “Psychological cafe of ideas”, aimed at the holistic implementation of the content of pedagogical education. The problem lies in overcoming fragmentation and formalism in teacher training. The purpose of the study is to theoretically substantiate and test this technology as a tool for implementing L. I. Mishchenko’s four-component model. The methodology is based on a system-activity approach; methods of designing and analyzing essays of Vladivostok State University students were used. The results showed that technology synchronously forms all the components of the model: cognitive (analysis of scientific articles), practical (design of stands), creative (dialogue in the format of a “world cafe”) and value-based (reflection). For the first time, the format of non-formal education (“World Cafe”) It was designed as an integral pedagogical technology; an anthropopractical turn in the use of interactive methods was

substantiated and implemented, where the emphasis shifted from the development of general competencies to the formation of a professional and personal position and value self-determination of the future teacher. The theoretical significance is the concretization of L. I. Mishchenko's model; the practical significance is the provision of ready-made methods for the disciplines of the psychological and pedagogical cycle. Conclusion: technology provides not only the transfer of knowledge and the formation of skills, but also the holistic personal and professional development of a future specialist in the spirit of an anthropocentric educational paradigm, ensuring the unity of theoretical, practical, creative and value-based readiness for teaching.

FOR CITATION: Borzova, T. A., Serova, E. P., Stepkova, O. V. (2026). "Psychological Cafe of Ideas" as a Four-Level Pedagogical Technology. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 2, pp. 147–157.

Введение

Современное педагогическое образование находится в состоянии методологического поиска, обусловленного необходимостью перехода от традиционной «знаниевой» парадигмы к антропоцентричной модели, ориентированной на целостное личностно-профессиональное становление будущего педагога (Н. В. Алтыникова, А. Г. Бермус, Г. М. Коджаспирова, В. В. Сериков, Т. Д. Скуднова, М. Н. Невзоров, А. Е. Фирсова и др.). В условиях «парада концепций» и частой смены нормативных документов возникает устойчивая потребность в опоре на содержательные, процессуально выверенные педагогические технологии, способные обеспечить внутреннюю целостность и качество подготовки. Четырехкомпонентная модель содержания педагогического образования, разработанная Л. И. Мищенко на основе идей В. В. Краевского, И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина, предлагает такую методологическую основу, интегрирующую теоретическую, практическую, творческую и ценностную составляющие. Однако ее практическая реализация зачастую остается декларативной. В этой связи разработка и апробация конкретных технологий, наполняющих данную модель живым образовательным содержанием, является актуальной научно-практической задачей.

Цель исследования – теоретически обосновать, разработать и апробировать педагогическую технологию «Психологическое кафе идей» как эффективный инструмент целостной реализации четырехкомпонентной модели содержания педагогического образования Л. И. Мищенко в условиях вуза.

В соответствии с целью исследования предполагается решить следующие задачи: 1) проанализировать теоретические основы четырехкомпонентной модели содержания педагогического образования (Л. И. Мищенко) как методологического конструкта; 2) разработать структурно-содержательную модель педагогической технологии «Психологическое кафе идей», синтезирующую элементы стендового доклада, метода «Мирового кафе» и антропопрактической рефлексии; 3) описать процедуру реализации данной технологии в образовательном процессе Владивостокского государственного

университета (далее – ВВГУ) (на примере дисциплины «Возрастная психология»), конкретизировав механизмы формирования каждого из четырех компонентов модели; 4) провести эмпирический анализ результатов апробации (на основе рефлексивных эссе студентов) с целью оценки эффективности технологии в развитии теоретической, практической, творческой готовности и мотивационно-ценностного отношения будущих педагогов; 5) обобщить полученные данные и сформулировать выводы о теоретической и практической значимости предлагаемой технологии для совершенствования педагогического образования.

Теоретическая значимость исследования заключается в развитии дидактической теории через операционализацию и обогащение четырехкомпонентной модели Л. И. Мищенко. Исследование демонстрирует практический путь трансформации теоретического конструкта в работающую педагогическую технологию, тем самым внося вклад в методологию проектирования содержания образования. Результаты работы конкретизируют механизмы интеграции когнитивного, деятельностного, творческого и аксиологического компонентов в едином образовательном процессе, что способствует преодолению разрыва между теоретическими моделями и практикой педагогического проектирования.

Методология исследования

В. Г. Афанасьев, В. И. Блауберг, М. С. Каган, С. М. Маркова, Г. Н. Сериков, Э. Г. Юдин и другие ученые занимались исследованием роли системно-деятельностного подхода в развитии профессионально-педагогического образования [3]. Методологической основой данного исследования является системно-деятельностный подход, который задает принципы проектирования и анализа педагогической технологии как целостной системы, ориентированной на становление субъекта профессиональной деятельности. В качестве конкретного методологического конструкта используется четырехкомпонентная модель содержания педагогического образования Л. И. Мищенко, представляющая собой теоретическую схему для обеспечения целостности образовательного процесса.

Исследование носит теоретико-эмпи-

рический характер и реализуется в логике педагогического проектирования и опытной апробации; опирается на взаимодополняющий комплекс методов, охватывающий все этапы научного поиска. Теоретический блок представлен анализом научной литературы, систематизацией материала и теоретическим моделированием, ориентированным на проектирование структуры педагогической технологии. Эмпирическую базу формируют педагогический эксперимент (в констатирующем и формирующем вариантах), включенное наблюдение, анкетирование и контент-анализ письменных рефлексивных работ (эссе) студентов. Интерпретация полученных данных осуществляется посредством качественного и количественного анализа, обобщения и рефлексивного осмысления педагогического опыта. Такая многоуровневая методологическая стратегия обеспечивает целостность исследования и достоверность выводов. Эмпирическую базу составили результаты апробации технологии в рамках дисциплины «Возрастная психология» в Академическом колледже ВВГУ. Выборка исследования включает 147 студентов педагогических направлений подготовки.

Гипотеза исследования – педагогическая технология «Психологическое кафе идей», будучи спроектированной в соответствии с логикой четырехкомпонентной модели Л. И. Мищенко, обеспечит целостное и синхронное развитие всех составляющих содержания педагогического образования у студентов вуза, а именно: 1. Будет способствовать более глубокому и осмысленному усвоению теоретических знаний (опыт познавательной деятельности) за счет их проблематизации и включения в диалогический контекст. 2. Эффективно сформирует комплекс профессиональных умений и навыков (опыт репродуктивной деятельности), связанных с анализом информации, презентацией, коммуникацией и рефлексией. 3. Создаст условия для проявления и развития творческого потенциала (опыт творческой деятельности) в ходе решения нестандартных задач и генерации новых смыслов в групповом взаимодействии. 4. Будет стимулировать становление ценностно-смыслового отношения к будущей профессии (опыт эмоционально-ценностных отношений) через личностную рефлексия, эмпатию и осознание педагогической позиции.

Основная часть

Современное педагогическое образование переживает значительные трансформации под влиянием вызовов цифровой эпохи, изменений социальных функций педагога и запросов на личностно ориентиро-

ванный подход к подготовке специалистов. Анализ современных исследований (Т. Д. Скуднова, М. Н. Невзоров и др.) показывает, что эффективность педагогического образования возрастает, когда оно выходит за рамки традиционной дидактики и становится антропоцентричным, ориентированным на личностное и профессиональное становление студента как субъекта будущей педагогической деятельности. Этот переход соответствует глобальному тренду от подготовки «компетентного исполнителя» к формированию «рефлексивного практика» (D. Cruickshank) и «человека культуры» (по М. Н. Невзорову), способного к смысловому творчеству и ответственному профессиональному выбору в условиях неопределенности. Как отмечает А. А. Вербицкий, подлинное освоение профессии происходит лишь в контекстном обучении, где абстрактные знания «оживают» в моделируемых ситуациях профессиональной реальности, наполняясь личностным смыслом [4].

Как отмечают А. Г. Бермус, В. В. Сериков и Н. В. Алтыникова, «в настоящее время мы имеем, по сути, “парад концепций” педагогического образования» [1, с. 680]. В этих условиях особенно остро встает вопрос о содержании педагогического образования как основе профессиональной подготовки будущих педагогов. Авторы подчеркивают, что ключевой задачей педагогического образования становится не только формирование профессиональной компетентности, но и становление целостной личности педагога, способной к педагогическому творчеству, моральному выбору и рефлексии. При этом содержание педагогического образования рассматривается как мобильная, интегративная система, объединяющая теоретические знания, практические умения, опыт творческой деятельности и ценностно-смысловое отношение к профессии.

В этой связи особенно актуальными становятся педагогические технологии, способные моделировать целостное образовательно-развивающее пространство, в котором студент не только усваивает дисциплинарные знания, но и утверждает свою профессионально-личностную идентичность через рефлексия, диалог и авторское действие. Такое пространство, по сути, становится антропопрактикой (В. М. Розин, В. И. Слободчиков и др.) – средой для «доразвивания» субъектности, где формирование профессиональных компетенций неотделимо от личностного роста. Указанная потребность напрямую коррелирует с задачами модернизации педагогического образования, сформулированными А. А. Марголисом, который настаивает на внедрении активных, групповых и практико-ориентированных форм, развивающих

метапредметные навыки и профессиональную позицию будущего педагога [9].

Под содержанием педагогического образования понимается системно организованный комплекс учебной информации и алгоритмов формирования профессиональных компетенций, в котором достигается органическое единство фундаментальных теоретических знаний, прикладных умений и методического мастерства. Именно это единство составляет основу профессионализма педагога и формирует его общекультурный потенциал как субъекта образовательной деятельности [10]. Это содержание не сводится к простому набору дисциплин или компетенций, а рассматривается как педагогически адаптированный социальный опыт, изоморфный по структуре человеческой культуре во всей ее полноте [7].

Л. И. Мищенко подчеркивает, что «содержание педагогического образования – явление весьма мобильное», и в условиях

постоянной смены федеральных государственных образовательных стандартов (далее – ФГОС) возникает «видимость работы вузовских УМУ и никоим образом не влияет на содержание и качество подготовки выпускников» [10, с. 130]. Следовательно, необходимы устойчивые методологические ориентиры, способные обеспечить целостность и глубину подготовки, несмотря на внешнюю нормативную нестабильность.

Ключевым методологическим инструментом для проектирования содержания педагогического образования в статье Л. И. Мищенко выступает четырехкомпонентная модель, заимствованная и творчески осмысленная на основе работ В. В. Краевского, И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина [15]. Эта модель рассматривает содержание как целостную систему, в которой выделяются четыре взаимосвязанных и иерархически организованных элемента (см. рис. 1).



Рис. 1. Элементы содержания образования (по И. Я. Лернеру)

Первый компонент – теоретическая готовность (опыт познавательной деятельности) – это «система знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности», обеспечивающая «формирование в сознании ... научной картины мира» [10, с. 130]. Для будущего педагога это в первую очередь фундаментальные методологические знания: научные представления о предмете педагогики, ее категориях, законах возрастного развития, диалектических закономерностях, проявляющихся в педагогической действительности. Как пишет Л. И. Мищенко, «усвоение этих знаний призвано вооружить будущего учителя правильным методологическим подходом познания и преобразования педагогической действительности» [10, с. 131].

Второй компонент – практическая го-

товность (опыт репродуктивной деятельности) – это «система общих интеллектуальных и практических навыков и умений», которые являются основой для сохранения и передачи социальной культуры [10, с. 130]. В педагогическом контексте это педагогические умения, которые Л. И. Мищенко определяет как «совокупность последовательно развертывающихся ... действий, основанных на теоретических знаниях и направленных на решение задач, заданных целями воспитания и образования» [10, с. 133]. Особое значение автор придает умению решать педагогические задачи – универсальному умению, которое проявляется при реализации всех функций педагога и требует специального обучения.

Третий компонент – опыт творческой деятельности, который, по мнению Л. И. Ми-

щенко, не должен быть исключен из подготовки будущих педагогов под предлогом их «неготовности к творчеству». Автор подчеркивает, что целенаправленное внесение в учебные программы педагогических дисциплин положений, раскрывающих творческую сущность учительского труда, будет способствовать ориентации преподавателей на необходимость обогащения у студентов представлений об опыте «творческого решения педагогических задач» [10]. Формирование этого компонента предполагает решение нестандартных, проблемных задач, анализ образцов творческих педагогических решений (от А. С. Макаренко до современных новаторов), а также развитие как логико-педагогической, так и субъективно-эмоциональной подсистемы творческого процесса [10, с. 136].

Четвертый, завершающий компонент – мотивационно-ценностное отношение – это «опыт эмоционально-волевого отношения к миру», который формирует у личности убеждения, идеалы и систему ценностей [10, с. 130]. В профессиональной подготовке это выражается в формировании у будущего педагога не просто профессиональных установок, а принятия профессии как призвания, основанного на осознанной системе ценностей. Л. И. Мищенко подчеркивает, что этот элемент «регулирует соответствие деятельности будущего учителя его потребностям и, в свою очередь, расширяет сферу этих потребностей, систему ценностей, мотивы деятельности» [10, с. 132]. Этот компонент является ядром профессиональной направленности будущего педагога.

Л. И. Мищенко акцентирует принципиальную иерархию компонентов модели: более ранние элементы способны в определенных границах функционировать автономно, тогда как каждое последующее звено принципиально невозможно без опоры на предшествующее. Другими словами, развитие содержания образования следует строгой восходящей логике – от теоретической основы к практическому применению, от репродуктивных умений к творческому освоению и лишь затем – к формированию мотивационно-ценностного отношения как завершающего, но неотделимого от предыдущих этапов компонента [10].

Таким образом, четырехкомпонентная модель Л. И. Мищенко, включающая когнитивный (теория), деятельностный (практика), креативный (творчество) и аксиологический (ценности) модули, выступает не просто как список тем для изучения, а как методологическая схема проектирования целостного педагогического образования, в котором теория, практика, творчество и ценности образуют единое, развивающееся целое. Од-

нако в современном образовательном процессе эти компоненты зачастую существуют разрозненно, а их интеграция носит декларативный характер. Возникает методологический разрыв между системной моделью и технологиями ее реализации, соответственно, остается нерешенной задача операционализации четырехкомпонентной модели в единую педагогическую технологию, обеспечивающую синхронное формирование всех компонентов. Именно эту структуру и предполагается наполнить новым содержанием через педагогическую технологию «Психологическое кафе идей».

В рамках решения второй задачи исследования была разработана структурно-содержательная модель педагогической технологии «Психологическое кафе идей», представляющая собой интегративный конструкт, синтезирующий дидактический потенциал трех методов: стендового доклада, метода «Мировое кафе» и антропопрактической рефлексии. Данный синтез направлен на преодоление фрагментарности в профессиональной подготовке и обеспечение целостности формируемого опыта будущего педагога.

Концептуальной основой модели выступает целевая установка на целостную подготовку специалиста, достигаемую через органичное единство и взаимопроникновение теоретической, практической, творческой и ценностной составляющих его профессиональной компетентности. В качестве теоретического базиса, обеспечивающего системность данной интеграции, избрана классическая четырехкомпонентная модель содержания образования, разработанная В. В. Краевским, И. Я. Лернером и М. Н. Скаткиным и впоследствии адаптированная для педагогического контекста Л. И. Мищенко. Каждому из четырех компонентов (знания, умения, опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-ценностных отношений) поставлен в соответствие конкретный метод, функционально обеспечивающий его реализацию в образовательном процессе. Стендовый доклад выступает инструментом формирования навыков научной аналитики, логического структурирования и визуального представления информации. Метод «Мировое кафе» обеспечивает организацию интерактивного диалога, создающего условия для продуктивного диалога, взаимного обогащения идеями («перекрестного опыления») и совместного конструирования нового знания [5]. Антропопрактическая рефлексия встраивается в процесс как механизм, актуализирующий личностный смысл изучаемого содержания, стимулирующий ценностное самоопределение и способствующий формированию

устойчивой гуманистической позиции будущего педагога.

Структурно-содержательное наполнение модели детализировано через 4 взаимосвязанных компонента, каждый из которых имеет специфическое содержание и четкую операционализацию.

Первый компонент (опыт познавательной деятельности) ориентирован на формирование теоретической готовности, которая включает развитие научной картины мира в области психолого-педагогического знания и становление методологической культуры. Операционально данный компонент реализуется через работу с актуальными научными публикациями, отобранными в авторитетных базах данных (КиберЛенинка, eLIBRARY), их критический анализ в контексте базовых учебных курсов и глубокую интерпретацию как теоретических концепций, так и представленных эмпирических данных.

Второй компонент (опыт репродуктивной деятельности) нацелен на формирование практической готовности, выражающейся в овладении комплексом базовых профессиональных умений: аналитико-синтетических, структурно-композиционных, визуально-графических, презентационных, а также умений активного слушания и конспектирования. Практическая реализация происходит через создание стендового постера с регламентированной структурой, циклическое выступление студентов в ролях докладчика и критически настроенного слушателя, а также через выполнение письменных аналитических заданий по материалам представленных стендов.

Третий компонент (опыт творческой деятельности) призван развить способность к нестандартному, эвристическому мышлению, продуктивному переносу знаний в новые контексты, самостоятельной постановке и решению профессиональных задач. Данный компонент операционализирован через задания на творческую интерпретацию и визуализацию научного материала, целенаправленное установление межтематических и междисциплинарных связей в ходе диалога, а также генерацию гипотез и проектных идей в процессе коллективного обсуждения.

Четвертый, завершающий, компонент – опыт эмоционально-ценностного отношения – направлен на формирование мотивационно-ценностного отношения к педагогической профессии как к призванию. В рамках технологии «Психологическое кафе идей» данный компонент обеспечивает переход от профессиональной компетентности к профессиональной идентичности: студент не просто осваивает знания и уме-

ния, но обретает личностный смысл будущей деятельности через рефлексию собственных ценностей, развитие эмпатии, принятие гуманистической позиции «педагога для другого» и осознание ответственности за становление личности воспитанника. Его практическое воплощение обеспечивается комплексом приемов: включением в структуру стенда обязательного «антропологического раздела», раскрывающего личную значимость темы; системой рефлексивных вопросов, сопровождающих все этапы работы; внедрением особой диалоговой этики с ролями «Хранителя смысла» и «Со-исследователя»; а также выполнением итоговых заданий, носящих характер ценностного высказывания (например, разработка коллективной «Декларации профессиональных принципов»).

Реализация предложенной модели основывается на ряде ключевых принципов. Принцип системности и иерархичности обеспечивает логическую последовательность развертывания компонентов (1-2-3-4), где каждый последующий этап закономерно опирается на результаты предыдущего. Принцип диалогичности и интерактивности утверждает, что знание не является пассивно усваиваемым продуктом, а активно конструируется субъектами образования в процессе равноправного диалога. Принцип рефлексивности задает необходимость постоянного соотношения получаемого извне знания с внутренним профессиональным и личностным опытом обучающегося. Наконец, сквозной принцип антропоцентричности подчиняет все элементы технологии сверхзадаче – становлению будущего педагога как целостной, автономной и гуманистически ориентированной личности.

Таким образом, разработанная модель представляет собой теоретически обоснованный и структурно целостный алгоритм организации образовательного процесса, направленный на комплексное формирование профессиональной компетентности будущего педагога через синтез когнитивного, креативного и аксиологического опыта.

В рамках решения третьей задачи исследования, направленной на операционализацию разработанной модели, была детально описана процедура ее реализации в рамках дисциплины «Возрастная психология» в Академическом колледже ВВГУ. Процедура структурирована по трем последовательным этапам, каждый из которых обеспечивает формирование конкретных компонентов модели через систему регламентированных действий и заданий.

Подготовительный этап (внеаудиторная работа). Целью данного этапа являются создание содержательной основы

для последующего диалога и запуск процессов личностного осмысления материала. Этап реализуется через следующие шаги: первый шаг нужен для формирования пар и выбора темы. Студенты, объединенные в рабочие пары, осуществляют выбор актуальной научной статьи (не старше 3-х лет), посвященной психологии младшего школьного возраста, используя заданные электронные платформы (КиберЛенинка, eLIBRARY). Вторым шагом необходим для анализа и творческого оформления. Пары проводят содержательный анализ статей, выделяют ключевые структурные элементы: проблему, цели, методологию, эмпирические результаты, выводы. На основе этого анализа создается стендовый доклад (постер) на листе ватмана. Помимо классических научных блоков, обязательным структурным элементом постулируется «Антропологический раздел», содержащий ответы на рефлексивные вопросы: «Что представленные данные говорят о природе и сущности ребенка?», «Как эта информация может изменить мою позицию как взрослого и будущего педагога?». На данном этапе формируются следующие компоненты: первый компонент (опыт познавательной деятельности): глубокий анализ первичного научного источника, требующий интерпретации терминологии, методов исследования и данных, формирует теоретическую готовность и методологическую культуру; четвертый компонент (опыт эмоционально-ценностного отношения): ответ на дополнительный вопрос «Какой личный вызов или отклик находит во мне эта тема?» и целенаправленная работа над «Антропологическим разделом» инициируют процесс ценностного самоопределения и связывают объективное знание с личным смыслом.

Основной этап (аудиторная работа): проведение «Психологического кафе идей». Данный этап представляет собой интерактивную сессию, организованную в два цикла, обеспечивающих смену ролей и углубление взаимодействия. Первый цикл – «Представление идей» (реализация формата стендового доклада). Половина пар занимают позиции «Хранителей смысла» у своих стендов. Вторая половина группы, выступая в роли «Со-исследователей», перемещается по аудитории, слушает краткие (2–3 минуты) презентации авторов, задает уточняющие вопросы и конспектирует ключевые идеи. Здесь формируется второй компонент (опыт репродуктивной деятельности): у «Хранителей смысла» формируются и демонстрируются навыки структурированного изложения, публичной презентации и аргументации, а у «Со-исследователей» развиваются компетенции активного слуша-

ния, критического восприятия и фиксации информации. Второй цикл – «Перекрестное опыление» (реализация метода «Мировое кафе»). Происходит смена ролей: первая группа становится «Со-исследователями», а вторая – «Хранителями смысла», что обеспечивает всеобщий охват представленного материала. После завершения обхода проводится фаза углубленного обсуждения, которая может быть организована как в общем кругу, так и в мини-группах. Ее содержательным фокусом является поиск взаимосвязей и сквозных тем между представленными исследованиями (например, «Каким образом феномен школьной тревожности, рассмотренный на одном стенде, коррелирует с когнитивными процессами, описанными на другом?»). Здесь формируются третий компонент (опыт творческой деятельности): поиск нетривиальных межтематических связей, синтез идей из разных источников и генерация обобщающих гипотез требуют и развивают креативное, нестандартное мышление и способность к теоретическому обобщению; четвертый компонент (опыт эмоционально-ценностного отношения): диалог, протекающий в специально созданной атмосфере взаимоуважения и совместного поиска («встреча в поиске смысла»), углубляет личностное отношение к материалу, укрепляет гуманистическую ценностную позицию и чувство профессиональной общности.

Завершающий (рефлексивно-итоговый) этап направлен на интеграцию полученного опыта и его фиксацию. Проводится в форме групповой рефлексии, т. е. общее обсуждение с наводящими вопросами, фокусирующими внимание на профессионально-личностных изменениях: «Какая из услышанных сегодня мыслей наиболее серьезно заставила вас задуматься о вашей будущей профессиональной позиции?», «Какой психологический образ ребенка стал вам понятнее или ближе?», а также в форме индивидуального письменного задания. Студентам предлагается на выбор один из двух вариантов итоговой работы, акцентирующих разные аспекты сформированного опыта: вариант А (акцент на компоненты 1 и 2): написание аналитического конспекта, систематизирующего основные идеи и выводы по всем представленным в ходе сессии темам; вариант Б (акцент на компонент 4): создание текста в жанре «Декларации моих профессионально-личностных принципов» или «Письма себе из будущего», фиксирующего ценностные ориентиры и смыслы, рожденные в ходе работы. Итоговое задание выполняет интегративную функцию, объединяя сформированные компоненты: познавательный (систематизация знаний), ре-

продуктивный (навык письменного оформления мысли) и ценностный (рефлексия и артикуляция личностных смыслов).

Таким образом, представленная процедура демонстрирует практическую реализацию структурно-содержательной модели. Она обеспечивает пошаговое, взаимосвязанное и технологически обеспеченное формирование всех четырех целевых компонентов содержания образования (познавательного, репродуктивного, творческого, эмоционально-ценностного), тем самым переводя абстрактные теоретические зна-

ния в плоскость осознанного личностно-профессионального становления будущего педагога.

Эмпирический анализ результатов исследования представлен количественными и качественными данными, полученными по итогам рефлексивных эссе студентов ($n = 147$) и сгруппированными по компонентам модели. На следующем графике (см. рис. 2) представлено распределение положительных ответов студентов по 4 ключевым компонентам.

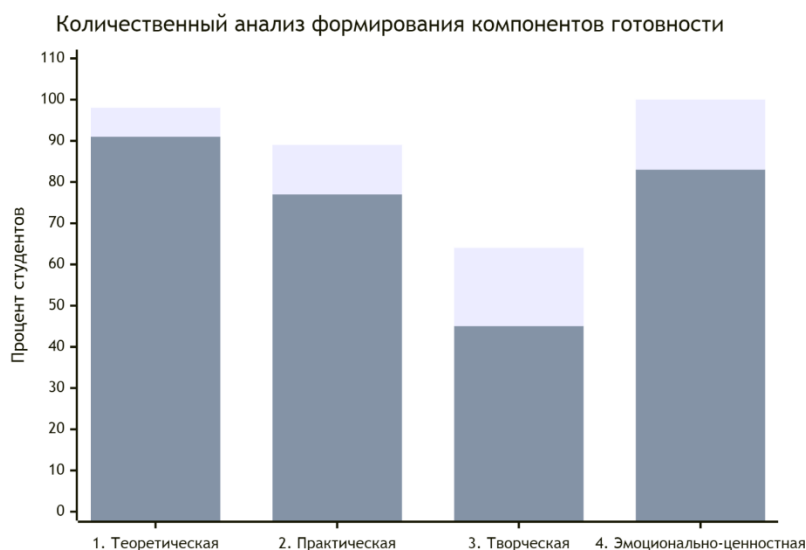


Рис. 2. Формирование компонентов готовности четырехкомпонентной модели

Пояснение к данным на графике:

1. *Теоретическая готовность*: Столбец 1 (98 %): студенты, получившие «много новой и полезной информации» (144 из 147). Столбец 2 (91 %): студенты, указавшие на ценность знаний о кризисах и этапах развития (134 из 147).

2. *Практическая готовность*: Столбец 1 (89 %): студенты, отметившие, что знания «пригодятся в работе» (131 из 147). Столбец 2 (77 %): студенты, заявившие о готовности применять знания на практике (113 из 147).

3. *Творческая готовность*: Столбец 1

(64 %): студенты, упомянувшие творческие формы работы (94 из 147). Столбец 2 (45 %): студенты, отметившие «желание искать нестандартные решения» (66 из 147).

4. *Эмоционально-ценностная готовность*: Столбец 1 (100 %): студенты, выразившие положительную оценку курса (147 из 147). Столбец 2 (83 %): студенты, заявившие о личностном росте и рефлексии (122 из 147).

Ниже (см. табл.) представлена детальная расшифровка качественных изменений в подготовке студентов по каждому компоненту.

Таблица. Интерпретация рефлексивных данных в рамках четырехкомпонентной модели содержания образования

Компонент готовности	Ключевые качественные индикаторы (по ответам студентов)	Интерпретация и вывод
1	2	3
1. Опыт познавательной деятельности (теоретическая готовность)	Усвоение системных знаний: «Узнала об особенностях детей в с 1 по 4 класс». Осмысление и интеграция: «Стало понятнее, почему детей отдают в школу в 7 лет». Формирование научной картины: «Эта практика оказалась гораздо глубже и многообразнее, чем я предполагала»	Студенты не просто запоминают разрозненные факты, а выстраивают целостную, причинно-следственную систему психолого-педагогических знаний. Происходит переход от обыденных представлений к научному пониманию детского развития

Окончание таблицы

1	2	3
2. Опыт репродуктивной деятельности (практическая готовность)	Формирование профессиональных умений: «Теперь я понимаю, как работать с детьми в различных ситуациях». Ценность практических заданий: «Задание кейсов с решением проблем ... точно пригодится в практике». Связь теории и практики: «Я разобралась в своей голове ... и теперь знаю, как действовать»	Происходит важнейший переход от «знания о» к «умению применять». Студенты начинают видеть в теоретических положениях инструмент для решения конкретных педагогических задач, что является ядром практической готовности
3. Опыт творческой деятельности	Рефлексивно-творческое мышление: «Находила ответы на личные вопросы через призму теории». Поиск альтернатив: «При решении кейсов я начал видеть альтернативные пути». Перенос знаний в новые контексты: «Рассказывала родным ... они начали по-другому понимать своих внуков»	Студенты демонстрируют выход за рамки репродукции. Они применяют знания в нестандартных, личных ситуациях, осуществляют перенос в новые контексты, что свидетельствует о формировании эвристических и творческих профессиональных стратегий
4. Опыт эмоционально-ценностного отношения	Ценностная трансформация: «поняла, какие у меня цели на будущее», «зачем я иду в профессию». Личностный рост и рефлексия: «Это мне помогло расставить приоритеты». Развитие эмпатии и гуманистической ориентации: «способствовал развитию эмпатии», «лучше стала понимать не только детей, но и родителей»	Наивысший показатель (100 %) подтверждается глубинными личностными изменениями. Формируется мотивационно-ценностное отношение к профессии как к призванию, основанное на осознании своих целей, развитии эмпатии и гуманистических ценностей

Полученные данные подтверждают гипотезу о синхронном формировании всех четырех компонентов содержания педагогического образования по модели Л. И. Мищенко, что свидетельствует о целостности и системности реализуемой технологии.

Общий интегративный вывод: представленные данные свидетельствуют о комплексном и эффективном формировании профессиональной готовности будущих педагогов. Качественный анализ показывает не просто статистику усвоения, а глубину преобразования сознания студентов: от системных знаний через практические умения и творческий поиск к устойчивой ценностной профессиональной позиции. Результаты полностью соответствуют ключевым критериям, выделенным Л. И. Мищенко.

Таким образом, технология выступает не только как средство передачи знаний, но и как антропопрактика, в которой студент является субъектом собственного профессионального становления.

Заключение

Проведенное исследование было посвящено решению актуальной проблемы целостности и практической ориентации современного педагогического образования. В качестве методологического ответа на эту проблему была рассмотрена и операционализирована классическая четырехкомпонентная модель содержания образования Л. И. Мищенко. Основным результатом работы стали разработка, теоретическое обоснование и эмпирическая апроба-

ция авторской педагогической технологии «Психологическое кафе идей».

В ходе исследования была подтверждена основная гипотеза: целенаправленно спроектированная технология, синтезирующая формат стендового доклада, метод «Мировое кафе» и антропопрактическую рефлексию, является эффективным инструментом для синхронного и иерархически выстроенного формирования всех составляющих профессиональной готовности будущего педагога. Эмпирические данные, полученные в ходе реализации технологии в учебном процессе ВВГУ, наглядно продемонстрировали ее результативность:

1. В сфере теоретической готовности технология обеспечила переход от фрагментарного усвоения информации к построению методологически осмысленной научной картины изучаемой области.

2. В сфере практической готовности был сформирован комплекс профессиональных умений (анализ, презентация, коммуникация, рефлексия), переведенный студентами в контекст будущей профессиональной деятельности.

3. В сфере творческой деятельности были созданы условия для эвристического мышления, генерации идей и нестандартных решений в процессе диалогического взаимодействия.

4. В сфере ценностно-смыслового отношения технология достигла максимального эффекта, инициировав процессы личностного и профессионального самоопределения, развития эмпатии и формирования

гуманистической педагогической позиции.

Научная новизна исследования подтверждается следующими результатами: впервые технология неформального образования («Мировое кафе») была спроектирована как целостная педагогическая технология, направленная на синхронную реализацию всех четырех компонентов классической модели содержания образования (Л. И. Мищенко); разработана и апробирована структурно-содержательная модель технологии, в которой каждому методологическому компоненту соответствуют конкретный этап и набор методических приемов, что обеспечивает ее воспроизводимость и диагностируемость результатов; обоснован и реализован антропопрактический поворот в применении интерактивных методов, где акцент смещен с развития общих компетенций на становление профессионально-личностной позиции и ценностного самоопределения будущего педагога.

Теоретическая значимость исследования заключается в конкретизации и обогащении модели Л. И. Мищенко, в демонстрации практического пути ее трансформации из аналитической схемы в работающий педагогический конструкт. Это вносит вклад в методологию проектирования содержания образования, обосновывая интеграцию когнитивного, деятельностного, креативного и аксиологического компонентов.

Практическая значимость состоит в предоставлении педагогическому сообществу детально описанной, воспроизводимой технологии, готовой к внедрению в учебный процесс по дисциплинам психолого-педагогического цикла. Технология выступает действенным средством реализации

требований ФГОС, ориентированных на достижение метапредметных и личностных результатов, и способствует формированию субъектной, мотивированной и рефлексивной позиции студента.

Перспективы дальнейших исследований видятся в следующих направлениях: адаптация и апробация педагогической технологии «Психологическое кафе идей» для других направлений подготовки (психология, социальная работа, игровые практики, управление персоналом) и различных форм обучения (магистратура, дополнительное профессиональное образование); проведение лонгитюдного исследования для оценки отдаленных эффектов технологии на профессиональную успешность и устойчивость педагогической позиции выпускников; разработка цифрового аналога или гибридного формата технологии с использованием онлайн-платформ для организации виртуальных дискуссионных пространств и совместной работы над цифровыми стендами; сравнительное исследование эффективности данной технологии с другими интерактивными методами в контексте формирования конкретных компонентов профессиональной готовности.

Таким образом, педагогическая технология «Психологическое кафе идей» подтвердила свой потенциал как современный, эффективный инструмент, который позволяет преодолеть разрыв между теоретической подготовкой и практическим становлением педагога, обеспечивая не только передачу знаний и формирование умений, но и целостное личностно-профессиональное развитие будущего специалиста в духе антропоцентричной парадигмы образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бермус, А. Г. Содержание педагогического образования в современном мире: смыслы, проблемы, практики и перспективы развития / А. Г. Бермус, В. В. Сериков, Н. В. Алтыникова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2021. – Т. 18, № 4. – С. 667–691. – DOI: 10.22363/2313-1683-2021-18-4-667-691. – EDN GAGFDK.
2. Бондаревская, Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Издательство Ростовского педагогического университета, 2000. – 351 с.
3. Ваганова, О. И. Системно-деятельностный подход в развитии профессионально-педагогического образования / О. И. Ваганова, О. Е. Ермакова // Вестник Мининского университета. – 2014. – № 4 (8). – С. 25. – EDN THZOSB.
4. Вербицкий, А. А. Теория и технологии контекстного образования / А. А. Вербицкий ; Московский педагогический государственный университет. – Москва : Московский педагогический государственный университет, 2017. – 268 с. – EDN LATCHI.
5. Ермаков, Д. С. Применение методики «Мировое кафе» в педагогических исследованиях / Д. С. Ермаков // Педагогика и просвещение. – 2020. – № 3. – С. 63–73. – DOI: 10.7256/2454-0676.2020.3.33694. – EDN NKJJKX.
6. Зверев, С. М. К введению понятия «антропопрактика» в системе социально-гуманитарного знания. Рефлексивно-методологический анализ / С. М. Зверев, В. К. Рябцев // Наука и школа. – 2023. – № 4. – С. 92–103. – DOI: 10.31862/1819-463X-2023-4-92-103. – EDN VQCOFM.
7. Краевский, В. В. Содержание образования – бег на месте / В. В. Краевский. – Москва : Российская академия образования, 2000. – 22 с.
8. Коджаспирова, Г. М. Педагогическая антропология : учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности 031000 – педагогика и психология / Г. М. Коджаспирова. – Москва : Гардарики, 2005. – 287 с. – EDN QUFOYF.

9. Марголис, А. А. Деятельностный подход в педагогическом образовании / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26, № 3. – С. 5–39. – DOI: 10.17759/pse.2021260301. – EDN QSPBUX.
10. Мищенко, Л. И. К вопросу о проектировании содержания основных направлений профессиональной подготовки педагога / Л. И. Мищенко // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2017. – № 3 (43). – С. 129–139. – EDN ZJAODX.
11. Розин, В. М. Понятие и типы антропопрактик / В. М. Розин // Человек.RU. – 2017. – № 12. – С. 13–33. – EDN XKOZYD.
12. Скуднова, Т. Д. Школа антропологической практики в педагогическом образовании / Т. Д. Скуднова // Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова. – 2022. – № 1. – С. 112–117. – EDN IQDVOZ.
13. Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. – Екатеринбург : Информационно-издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. – 264 с. – EDN QYDBBT.
14. Слободчиков, В. И. Антропологический смысл профессионального образования (экспертное мнение) / В. И. Слободчиков // Организационная психоллингвистика. – 2020. – № 4 (12). – С. 91–98. – EDN IMFANK.
15. Теоретические основы содержания общего среднего образования / М. Н. Скаткин, В. С. Петлин, В. В. Краевский [и др.] ; под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. – Москва : Педагогика, 1983. – 352 с.
16. Фирсова, А. Е. Применение антропологического подхода в современной отечественной педагогической теории и инновационной образовательной практике / А. Е. Фирсова ; Волгоградский государственный университет. – Волгоград : Сфера, 2023. – 146 с. – EDN GLPBLW.
17. Reflective Teaching / D. Cruickshank, S. Holton, D. Fay [et al.]. – Bloomington : Phi Delta Kappa, 1981.

REFERENCES

1. Bermus, A. G., Serikov, V. V., Altynikova, N. V. (2021). Soderzhanie pedagogicheskogo obrazovaniya v sovremennom mire: smysly, problemy, praktiki i perspektivy razvitiya = The content of pedagogical education in the modern world: Meanings, problems, practices, and development prospects. *Bulletin of the RUDN University. Series: Psychology and Pedagogy*, 18(4), 667–691. DOI: 10.22363/2313-1683-2021-18-4-667-691. EDN GAGFDK.
2. Bondarevskaya, E. V. (2000). Teoriya i praktika lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya = Theory and practice of personality-oriented education. Rostov-on-Don: Publishing House of the Rostov Pedagogical University, 351 p.
3. Vaganova, O. I., Ermakova, O. E. (2014). Sistemno-deyatelnostnyy podkhod v razvitiy professional'no-pedagogicheskogo obrazovaniya = System-activity approach in the development of professional and pedagogical education. *Bulletin of Minin University*, 4(8), 25. EDN THZOSB.
4. Verbitsky, A. A. (2017). Teoriya i tekhnologii kontekstnogo obrazovaniya = Theory and technologies of contextual education. Moscow: Moscow Pedagogical State University, 268 p. EDN LATCHI.
5. Ermakov, D. S. (2020). Primenenie metodiki «Mirovoe kafe» v pedagogicheskikh issledovaniyakh = Application of the “World Cafe” methodology in pedagogical research. *Pedagogy and Education*, 3, 63–73. DOI: 10.7256/2454-0676.2020.3.33694. EDN NKJJKX.
6. Zverev, S. M., Ryabtsev, V. K. (2023). K vvedeniyu ponyatiya «antropopraktika» v sisteme sotsial'no-gumanitarnogo znaniya. Refleksivno-metodologicheskii analiz = On the introduction of the concept of “anthropopractic” in the system of social and humanitarian knowledge. Reflexive and methodological analysis. *Science and School*, 4, 92–103. DOI: 10.31862/1819-463X-2023-4-92-103. EDN VQCOFM.
7. Kraevsky, V. V. (2000). Soderzhanie obrazovaniya – beg na meste = Educational content – running in place. Moscow: Russian Academy of Education, 22 p.
8. Kodzhaspirova, G. M. (2005). Pedagogicheskaya antropologiya = Pedagogical anthropology. Moscow: Gardariki Publishing House, 287 p. EDN QUFOYF.
9. Margolis, A. A. (2021). Deyatel'nostnyy podkhod v pedagogicheskom obrazovanii = Activity-based approach in pedagogical education. *Psychological Science and Education*, 26(3), 5–39. DOI: 10.17759/pse.2021260301. EDN QSPBUX.
10. Mishchenko, L. I. (2017). K voprosu o proektirovaniy soderzhaniya osnovnykh napravleniy professional'noy podgotovki pedagoga = On the issue of designing the content of the main areas of professional training of a teacher. *Scientific Notes. Electronic Scientific Journal of Kursk State University*, 3(43), 129–139. EDN ZJAODX.
11. Rozin, V. M. (2017). Ponyatie i tipy antropopraktik = Concept and types of anthropological practices. *Chelovek.RU*, 12, 13–33. EDN XKOZYD.
12. Skudnova, T. D. (2022). Shkola antropologicheskoy praktiki v pedagogicheskom obrazovanii = School of anthropological practice in pedagogical education. *Bulletin of the Taganrog Institute named after A. P. Chekhov*, 1, 112–117. EDN IQDVOZ.
13. Slobodchikov, V. I. (2009). Antropologicheskaya perspektiva otechestvennogo obrazovaniya = Anthropological perspective of domestic education. Ekaterinburg: Information and Publishing Department of the Ekaterinburg Diocese, 264 p. EDN QYDBBT.
14. Slobodchikov, V. I. (2020). Antropologicheskii smysl professional'nogo obrazovaniya (ekspertnoe mnenie) = Anthropological meaning of professional education (expert opinion). *Organizational Psycholinguistics*, 4(12), 91–98. EDN IMFANK.
15. Skatkin, M. N., Tsetlin, V. S., Kraevsky, V. V. et al. (1983). Teoreticheskie osnovy soderzhaniya obshchego srednego obrazovaniya = Theoretical foundations of the contents of general secondary education. Moscow: Pedagogika Publishing House, 352 p.
16. Firsova, A. E. (2023). Primenenie antropologicheskogo podkhoda v sovremennoy otechestvennoy pedagogicheskoy teorii i innovatsionnoy obrazovatel'noy praktike = Application of the anthropological approach in modern domestic pedagogical theory and innovative educational practice. Volgograd: Sfera Publishing House, 146 p. EDN GLPBLW.
17. Cruickshank, D., Holton, S., Fay, D. et al. (1981). Reflective Teaching. Bloomington: Phi Delta Kappa.