

ПЕДАГОГИКА PEDAGOGICS



Оригинальное исследование

УДК: 159.99; 37.013.77

DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-4-0-1

Пазухина С.В. 

**Развитие педагогических способностей
у школьников психолого-педагогических классов
в условиях цифровизации образования:
методологические подходы и теоретические основания**

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого
проспект Ленина, д. 125, г. Тула, 300026, Россия
pazuhina@mail.ru

*Статья поступила 23 сентября 2024; принята 16 декабря 2024;
опубликована 30 декабря 2024*

Аннотация. *Введение.* Раннее выявление педагогической одаренности и развитие педагогических способностей в профильных классах сегодня рассматривается в качестве важного фактора интенсификации российской системы педагогического образования. В настоящее время данная задача должна решаться с учетом цифровизации всех сфер жизнедеятельности российского общества. Сегодня имеются попытки решить данную проблему на практике, однако методологически она остается слабо разработанной, что приводит к неудовлетворяющим результатам и в части, связанной с недостаточной мотивацией и уровнем развития педагогических способностей выпускников профильных классов, и в части, касающейся низкого процента их поступления в педагогические вузы. *Цель статьи* – определение методологических подходов к развитию педагогических способностей школьников, обучающихся в психолого-педагогических классах, с учетом современных тенденций цифровизации российского образования. *Методы:* анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения, интеграции, классификации, сравнения, которые в своей совокупности позволили достичь полноты и комплексности в изучении проблемы. *Результаты:* установлено, что в работах отечественных ученых в качестве критериев классификации педагогических способностей выступают условия эффективности педагогической деятельности, чувствительность к разным ее компонентам, валентность результата действия, соотносимая с психофизиологическими особенностями психических функций и состояний. Сегодня российские исследователи стремятся выявить и обосновать новые способности, которые позволят педагогам будущего осуществлять образовательный процесс в высокотехнологичном мире, – это способность к метапознанию, критичность мышления, рефлексивность, творческая направленность, психологическая гибкость, социальный и эмоциональный интеллект, навыки самопрезентации и др. Если раньше в зарубежных классификациях использовались морфологический и социологический критерии,

то в настоящее время зарубежные ученые делают акцент на изучении педагогического таланта и ряда качеств, непосредственно не касающихся выполнения педагогической деятельности, а связанных с поддержанием и стимуляцией эффективности процесса ее осуществления и результативности. В качестве методологических подходов, позволяющих осуществить качественную перестройку профильного образования в психолого-педагогических классах, и перейти на новый уровень предпрофессиональной подготовки педагогов для школы будущего определены системный, компетентностный, культурологический, субъектный, антропологический, личностно-деятельностный, конвергентный подходы. *Заключение.* Социокультурное развитие будущих педагогов в условиях конвергенции реальной и цифровой среды должно приблизить образование к потребностям современного поколения, запросам практики, и в то же время способствовать их обогащенному профессионально-личностному развитию и становлению субъектами собственного профессионального самоопределения.

Ключевые слова: профильные психолого-педагогические классы; педагогическая одаренность; педагогические способности; развитие педагогических способностей старшеклассников; цифровизация образования; методологические подходы

Благодарность. Печатается в рамках выполнения научно-исследовательских работ по государственному заданию № 073-00033-24-01 от 9.02.2024 на оказание государственных услуг (выполнения работ) Министерства просвещения России по теме «Научно-методологические основы создания цифрового образовательного контента для психологической подготовки в педагогических классах»).

Информация для цитирования: Пазухина С.В. Развитие педагогических способностей у школьников психолого-педагогических классов в условиях цифровизации образования: методологические подходы и теоретические основания // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2024. Т.10. №4. С. 3-26. DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-4-0-1.

S.V. Pazukhina 

Development of pedagogical abilities of schoolchildren of psychological and pedagogical classes in the context of digitalization of education: methodological approaches and theoretical foundations

Lev Tolstoy Tula State Pedagogical University
125 Lenin Ave., Tula, 300026, Russia
pazuhina@mail.ru

*Received on September 23, 2024; accepted on December 16, 2024;
published on December 30, 2024*

Abstract. Introduction. The early identification of pedagogical talent and the development of pedagogical skills in specialised classes are now considered an important factor in the intensification of the Russian system of pedagogical education. At present this task should be solved taking into account the digitalisation of all spheres of life of the Russian society. At present there are attempts to solve this problem in practice, but

methodologically it is still poorly developed, which leads to unsatisfactory results both in terms of insufficient motivation and level of development of pedagogical skills of graduates of specialised classes, and in terms of low percentage of their admission to pedagogical universities. The *purpose* of the article is to determine the methodological approaches to the development of pedagogical abilities of schoolchildren studying in psychological and pedagogical classes, taking into account modern trends in the digitalization of Russian education. *Methods*: analysis, synthesis, abstraction, generalization, integration, classification, comparison, which together made it possible to achieve completeness and complexity in the study of the problem. As a *result* of the study, it was found that in the works of Russian scientists, the criteria for classifying pedagogical abilities were the conditions of the effectiveness of pedagogical activity, sensitivity to various components of pedagogical activity, the valence of the result of action, correlated with the psychophysiological characteristics of mental functions and states. Today, Russian researchers are trying to identify and substantiate new abilities that will allow teachers of the future to carry out the educational process in the high-tech world – this is the ability to metacognition, critical thinking, reflexivity, creativity, psychological flexibility, social and emotional intelligence, self-presentation skills, etc. If earlier morphological and sociological criteria were used in foreign classifications, then at present foreign scientists focus on the study of pedagogical talent and a number of qualities that are not directly related to the performance of pedagogical activity, but are associated with maintaining and stimulating the effectiveness of the process of its implementation and effectiveness. In light of the aforementioned considerations, we have identified a number of methodological approaches that facilitate a qualitative restructuring of specialised education in psychological and pedagogical classes, thereby enabling a transition to a new level of pre-professional training of teachers for the school of the future. These approaches include the systemic, competence-based, cultural, subjective, anthropological, personal-activity-based, and convergent approaches. *Conclusion*. The socio-cultural development of future teachers in the context of the convergence of the real and digital environment should bring education closer to the needs of the modern generation, the demands of practice, and at the same time contribute to their enriched professional and personal development and the formation of subjects of their own professional self-determination.

Keywords: specialized psychological and pedagogical classes; pedagogical giftedness; pedagogical abilities; development of pedagogical abilities of high school students; digitalization of education; methodological approaches

Gratitude: This article was written as part of a research project funded by the Russian Ministry of Education (State Assignment No. 073-00033-24-01, dated 9 February 2024) with the aim of developing a scientific and methodological framework for the creation of digital educational content for psychological training in pedagogical classes.

Information for citation: Pazukhina, S.V. (2024), “Development of pedagogical abilities of schoolchildren of psychological and pedagogical classes in the context of digitalization of education: methodological approaches and theoretical foundations”, *Research Result. Pedagogy and Psychology of Education*, 10 (4), 3-26, DOI: 10.18413/2313-8971-2024-10-4-0-1.

Введение (Introduction). К одной из центральных задач создания классов психолого-педагогической направленности относится профориентация педагогически одаренных обучающихся и целенаправленное развитие педагогических способностей старшеклассников в условиях профильного обучения. Деятельность по раннему выявлению у школьников педагогической одаренности и развитию педагогических способностей сегодня рассматривается в качестве важного фактора интенсификации российской системы педагогического образования (Казакова, Басюк, Врублевская, 2019). В настоящее время данная задача, по нашему мнению, отраженному в разработанной нами для Минпросвещения России Концепции профильных психолого-педагогических классов (Астапова, Басюк, Байбородова, Пазухина и др., 2021), должна решаться с учетом цифровизации всех сфер жизнедеятельности российского общества и ориентации выпускников на множество сред профессионального развития, на персонифицированную воспитательную, развивающую, обучающую работу с представителями будущего поколения в высокотехнологичном мире. Необходимым требованием профессионального стандарта педагога является знание учителем закономерностей выстраивания общения и взаимодействия с детьми в условиях компьютерно-опосредованного взаимодействия, возможностей использования в деятельности новых ИТ-технологий и искусственного интеллекта, владение информационными технологиями.

Сегодня имеются попытки решить данную проблему на практике, однако методологически она остается слабо проработанной, что приводит к неудовлетворяющим результатам и в части, связанной с недостаточной мотивацией и уровнем развития педагогических способностей выпускников профильных классов, и в части, касающейся низкого процента их поступления в педагогические

вузы, что было выявлено нами эмпирически на предыдущем этапе работы.

В данной статье более подробно остановимся на обосновании теоретико-методологических основ проделанной экспериментальной работы, включающей описание методологических подходов, определяющих концептуальных ориентаций и обуславливающих использование определенной совокупности взаимосвязанных идей, понятий, способов и условий дальнейшей организации исследовательской деятельности.

Цель работы заключается в определении методологических подходов к развитию педагогических способностей школьников, обучающихся в психолого-педагогических классах, с учетом современных тенденций цифровизации российского образования.

Методология и методы исследования (Methodology and Methods). Теоретическое исследование было начато в марте 2024 г. Сбор и анализ информации проводился с использованием электронных ресурсов (электронно-библиотечных систем и полнотекстовых баз данных) библиотеки ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (Университетская библиотека онлайн <https://biblioclub.ru/>; образовательная платформа Юрайт <https://urait.ru/>; ЭБС Лань <https://e.lanbook.com/>; полнотекстовые базы данных в подписке университета: база данных ИВИС [https://eivis.ru/basic/details](https://eivis.ru/basic/details;); НЭБ eLibrary <https://www.elibrary.ru/>; НЭБ КиберЛенинка <https://cyberleninka.ru/>).

Теоретическую основу для изучения педагогических способностей и одаренности составили работы таких ученых, как Н.А. Аминов (2020), Д.Б. Богоявленская (1998), Н.Ф. Гоноболин (1962), Е.Ю. Илалтдинова (2019), Е.И. Казакова (2019), В.А. Крутецкий (1991), Н.В. Кузьмина (1985), Дж. Рензулли (1994), Г.И. Руденко (1996), А.И. Савенков (2024), Б.М. Теплов (2014), Т.М. Хрусталева (2012), В.Д. Шадриков (1998) и др.

Основными методологическими подходами, в рамках которых мы рассматривали и развивали педагогические способности у школьников из классов психолого-педагогической направленности, были следующие: системный, компетентностный, культурологический, субъектный, антропологический, личностно-деятельностный, конвергентный.

Материалами выступили научные работы по заявленной теме – статьи, оформленные в публикациях, концептуальные идеи, монографии, диссертации и авторефераты отечественных и зарубежных ученых за период с 1962 г. по 2024 г. В данной статье использовались следующие теоретические методы: анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, интеграция (использовались для выявления сущности, отличительных особенностей педагогических способностей, одаренности и др.), классификация, сравнение (применялись при изучении и сопоставлении авторских подходов к выделению педагогических способностей), которые в своей совокупности позволили достичь полноты и комплексности в изучении проблемы.

Среди ключевых понятий в плане диагностики и отслеживания динамики профессионально-личностного развития школьников психолого-педагогических классов мы рассматривали такие, как *педагогическая одаренность и педагогические способности*. Проанализируем каждое из них.

Современные исследователи одаренности склонны к комплексному, многомерному представлению ее сущности (Renzulli, 1994). Однако динамика научных изысканий в области выявления психолого-педагогических факторов и условий развития *педагогической одаренности* у школьников ограничена нечеткостью определения и противоречивостью в подходах к характеристике сущности этого понятия. Так, принятым для отечественной психологии стало представление об

одаренности как высоком уровне развития общих и специальных способностей (Теплов, 2014), педагогическая одаренность рассматривается как характеристика педагогического мастерства и совершенства учителя (Аминов и др., 2020; Крутецкий и др., 1991), что является серьезным теоретическим ограничением для решения проблемы ранней диагностики педагогической одаренности у школьников, а также вопроса о ее развитии в условиях профильных классов, т.к. данный процесс традиционно связывается с началом профессиональной педагогической деятельности или профессиональной подготовки к ней (Васильева, Хакимзянова, 2014).

Обобщение и интеграция концептуальных идей, касающихся педагогической одаренности, представленных в работах Г.И. Руденко (Руденко, 1996), Т.М. Хрусталева (Хрусталева, 2012), Е.Ю. Илалтдиновой и др. (Илалтдинова, Федоров, Фролова, 2019), понимания одаренности как динамической системы А.И. Савенковым (Савенков, 2024) позволяет трактовать ее в качестве одного из видов социальной одаренности, которая соотносится не с наличным уровнем способностей к профессиональной деятельности, а с готовностью к развитию, рассматривается как психологическая предпосылка развития педагогических способностей, определяет потенциальную возможность достижения успеха в педагогической деятельности, что соотносится с положениями «Рабочей концепции одаренности» (Богоявленская, Шадриков, Бабаева и др., 1998). Данное психологическое образование представляет собой сложное взаимодействие универсальных (креативность, активность, высокий уровень развития познавательных процессов) и специальных компонентов (педагогические, коммуникативные и организаторские склонности, артистизм, речевые способности, эмпатия, интерес к педагогической деятельности), что отражено

в концепции профильных психолого-педагогических классов, в разработке которой непосредственное участие принимал автор данной статьи (Астапова, Басюк, Байбородова, Пазухина и др., 2021).

Одним из главных требований к учителю на протяжении многих десятков лет было наличие педагогических способностей. К педагогическим способностям относится совокупность индивидуальных устойчивых свойств личности, проявляющихся в специфической чувствительности к объекту, средствам и условиям педагогического труда, отвечающих требованиям деятельности учителя и определяющих успешность в ее овладении (Кузьмина, 1985). Это такие особенности, которые позволяют педагогу быстро и эффективно решать поставленные задачи, возникающие ситуации, достигать высоких результатов в обучении и воспитании подрастающего поколения. Они проявляются в склонности к работе с учениками, любви к детям, получении удовольствия от общения с ними. Наряду с профессиональной компетентностью и педагогической направленностью педагогическим способностям отводится важное место в структуре личности педагога.

Каждая педагогическая способность обладает специфической структурой, в которой выделяются ведущие и вспомогательные свойства. Наиболее значимой педагогической способностью во все времена считалась любовь к детям. В 1960-е годы Б.М. Теплов, другие отечественные ученые, проводя исследования педагогических способностей, пришли к выводу, что их круг очень велик, т.к. они имеют отношение ко всем сторонам профессиональной деятельности учителя. Были выделены и охарактеризованы способности специальные и общие (Теплов, 2014).

В дальнейшем определении сущности и построением типологии педагогических способностей в нашей стране занимались Н.А. Аминов (2020), Н.Д. Левитов (1964),

Ф.Н. Гоноболин (1962), В.А. Крутецкий (1991), А.К. Маркова (1993) и др. Конкретные компоненты педагогических способностей, детерминанты их развития исследовали И.Г. Андриади (1997), Е.С. Асмаковец (2000), Е.Г. Балбасова (1991), Е.М. Васильева (2014), М.М. Горбатова (1996), Л.М. Страхова (2000) и др. Взаимосвязь педагогического и предметного компонентов профессиональных способностей учителей разных предметов изучали Н.Ю. Бурлакова (2000), Л.Б. Вяткина (2004), М.М. Горбатова (1996), Е.Е. Доманова (1999), Т.М. Хрусталева (2012) и др.

Проведенный нами анализ показал, что на сегодняшний день существуют различные авторские подходы к определению способностей. Так, Н.Д. Левитов выделил 5 основных педагогических способностей: способность к передаче детям знаний в краткой и интересной форме; способность понимать учеников, базирующуюся на наблюдательности; самостоятельный и творческий склад мышления; находчивость, или быструю и точную ориентировку в ситуации; организаторские способности (Левитов, 1964). Ф.Н. Гоноболин, переработав его типологию, дополнил данный список и описал в своих работах уже 12 педагогических способностей (Гоноболин, 1962).

Одной из самых обобщенных считается классификация педагогических способностей, предложенная В.А. Крутецким. В ней он выделил 9 групп, к которым отнес дидактические; академические; перцептивные; речевые; организаторские; авторитарные; коммуникативные; прогностические способности, а также способность к распределению внимания. В своей профессиональной деятельности учитель использует их не по очереди, а целыми группами, писал ученый (Крутецкий и др., 1991).

В работах Н.В. Кузьминой представлена наиболее полная на

сегодняшний день системная трактовка педагогических способностей, соотнесенных с определенными видами профессиональной чувствительности педагога, описаны их уровни (Кузьмина, 1985). Одним из выводов научных исследований Н.В. Кузьминой является то, что педагогические способности предполагают высокий уровень развития общих способностей, таких как наблюдательность, мышление, воображение. Другой вывод гласит, что имеющиеся у учителя различные специальные способности (артистические, музыкальные, поэтические и пр.) начинают проявляться в его профессиональной деятельности лишь при наличии педагогической направленности и педагогических способностей. Установлено, что иные (не педагогические) специальные способности могут: а) помогать, б) быть нейтральными и в) мешать осуществлению педагогической деятельности (Кузьмина, 1985).

А.А. Реан дополнил классификацию Н.В. Кузьминой более углубленным анализом рефлексивно-перцептивных способностей, показав в своих работах, что феномены рефлексии и социальной перцепции необходимо рассматривать системно, а не отдельно, как это было принято ранее. В таком соединении он видел особый психологический смысл. А.А. Реан доказал, что полнота, когнитивная сложность представлений учителя о самом себе способствует многоаспектному, дифференцированному отражению им индивидуально-личностных особенностей обучающихся, и наоборот (Реан, 1990).

Если в концепции Н.В. Кузьминой основой для выделения групп педагогических способностей выступают специфические виды чувствительности учителя (к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности, а также к учащемуся как субъекту общения, познания, труда), то в работах Н.А. Аминова таким критерием является успешность (Аминов и др., 2020). Он выделяет два ее вида: индивидуальную (ресурсную) и

социальную, соотносимую с конкурентоспособностью педагога. К первой имеют отношение инструментальные способности, общие (перцептивные) и специальные (аттенционные, волевые, имагинативные, мнемические, эмоциональные), ко второй – терминальные (преобладание сопротивляемости к развитию синдрома эмоционального сгорания).

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что в качестве оснований типологизации педагогических способностей в классификациях отечественных ученых использовались: 1) условия эффективности педагогической деятельности (Ф.Н. Гоноболин, Н.Д. Левитов, В.А. Крутецкий); 2) чувствительность к разным компонентам педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, А.А. Реан); 3) валентность результата действия, соотносимая с психофизиологическими особенностями психических функций и состояний (Н.А. Аминов).

В настоящее время идет поиск и обоснование новых способностей, которые позволят педагогам будущего осуществлять образовательный процесс в высокотехнологичном информативном мире. В связи с этим российские ученые обсуждают значимость развития у современного поколения учителей таких свойств, как способность к метапознанию, критичность мышления, рефлексивность, креативность, творческая направленность в профессиональной деятельности, психологическая гибкость, социальный и эмоциональный интеллект, коммуникативные навыки и другие soft skills, лидерские и управленческие качества, навыки самопрезентации, самовыражения и формирования собственного имиджа, стремление к постоянному повышению собственного профессионализма, формирование специальной педагогической одаренности (Мазилев, Костригин, 2021).

В зарубежных классификациях предлагаются иные основания классификации способностей. Так, Х. Гарднер в начале 1980-х гг. изучал когнитивные способности и академические успехи людей разных возрастов. Он показал, что способности взрослых людей разных культур представляют собой различные комбинации тех или иных видов интеллекта, и типологизировал педагогические способности по морфологическому критерию (Gardner, 1993).

Дж. Холланд (Holland, 1996) обосновал концепцию профессионального выбора, установив связь между психотипом обучающегося (он выделил реалистический тип, исследовательский, социальный, артистический (художественный, креативный), предпринимательский, конвенциональный) и подходящей для него профессией. Ученый предложил использовать социологический критерий для классификации педагогических способностей. В психологической структуре личности особо важное место Дж. Холланд отводил направленности. Сегодня разработанный им опросник используется для диагностики профессиональной перспективы обучающихся.

Как отмечают В.А. Мазилев и А.А. Костригин (Мазилев, Костригин, 2021), в настоящее время в работах зарубежных авторов делается акцент на рассмотрении базовых требований к педагогу и основных педагогических способностей (без использования этого понятия напрямую), при этом изучаются качества и свойства, непосредственно не касающиеся выполнения педагогической деятельности, а связанные с поддержанием и стимуляцией эффективности процесса ее осуществления и результативности. К ним относятся педагогическая креативность (Abramo, Tan, 2017), рефлексия (Larrivee, 2008), метакогнитивные способности (Jiang, Ma, Gao, 2016) и др.

Т. Voss и др. (Voss, Kunter, Baumert, 2011) рассматривают значимость

психологического знания для достижения педагогической эффективности. С ним они связывают понимание учителем индивидуальных мотивационных, эмоциональных, когнитивных особенностей обучающихся; его представления о социально-психологических факторах, стимулирующих/тормозящих образовательный процесс. Похожие мысли звучат в работах других зарубежных авторов, которые добавляют к пониманию обучающихся еще и знание учителем себя, представление о своих способностях, умение сопереживать (Golombek, Doran, 2014; Zhao, 2016); навыки саморегуляции и регуляции поведения детей через планирование, контроль и оценку (Windt, 2016); самодостаточность педагога, его веру в себя и собственный потенциал (Var, 2018). Немаловажную роль играют профессиональные установки, от которых зависит, будет ли учитель использовать подход «прямой передачи», в рамках которого педагог является источником знания, транслирует его обучающимся, или же когнитивно-конструктивистский подход, в ходе применения которого школьники сами приходят к решению проблем (Kuntze, 2012). Также современные ученые подчеркивают значимость дискурсивных способностей педагога по организации знания, передачи их обучающимся и использования при этом адекватных речевых средств (Lachner, Jarodzka, Nuckles, 2016), владение учителем способностью убеждать (Edwards, 2007.). Отдельный пласт работ зарубежных ученых сегодня посвящен анализу такого понятия, как педагогический талант (Elliott, 2015; Trung, Liu, Quyen, 2016).

Результаты исследования и их обсуждение (Research Results and Discussion). Основными методологическими подходами, в рамках которых мы будем развивать педагогические способности у школьников из классов психолого-педагогической направленности, являются следующие: *системный, компетентностный, культурологический,*

субъектный, антропологический, личностно-деятельностный, конвергентный, т.к. именно они, на наш взгляд, в своей совокупности могут реализовать намеченные нами концептуальные идеи, касающиеся развития педагогических способностей и педагогической одаренности у старшеклассников из профильных психолого-педагогических классов в условиях цифровизации образования, и преодолеть выявленные ограничения существующих подходов, анализ которых был проведен выше.

Современный этап развития методологии изучения педагогических способностей характеризуется обращением, прежде всего, к **системному подходу**, основы которого применительно к исследованию способностей заложены в книгах В.С. Мерлина (1986), посвященных интегральной индивидуальности, в теории функциональных систем Э.А. Голубевой (1989), системно-целевой концепции педагогической одаренности Б.Б. Коссова (1998) и др. Его отличительной особенностью является анализ специальных способностей педагога в единстве их общепедагогических и предметных компонентов, изучение структуры способностей в связи с их детерминацией свойствами различных иерархических уровней индивидуальности.

Условием проявления и развития любых способностей является вовлечение ребенка в те или иные виды деятельности. Еще Б.М. Теплов подчеркивал, что способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности, и оценивать ее надо всегда в связи с этой деятельностью, с процессом овладения ею и достигнутыми результатами (Теплов, 2014).

Системный подход выводит нас на понимание закономерностей механизмов функционирования человека как био-психосоциального существа, дает осознание двойной детерминации развития педагогических способностей – средово-

генетической (Беломестнова, 2005), взаимосвязи ментальных процессов и поведения человека, взаимовлияния цифровой и реальной сред на социализацию подрастающего поколения.

Рассмотрение психики и любых ее проявлений как систем способствует исследованию особенностей ученика и его взаимодействия с окружающей средой как части более крупной системы, анализу взаимоотношений субъектов образовательного процесса внутри профильного класса как системы, в которой обучающиеся, учителя, внешние и внутренние факторы оказывают влияние друг на друга, что позволяет спроектировать гармоничную среду (социальную и информационно-образовательную) для эффективного обучения, воспитания, развития старшеклассников в психолого-педагогическом классе.

В рамках компетентностного подхода (А.М. Митяева (2007), Ю.Г. Татур (2004), А.В. Хуторской (2003), В.Д. Шадриков (2004) и др.) мы рассматриваем педагогические компетенции как набор универсальных навыков, обеспечивающих обмен знаниями и непрерывное образование в течение жизни. К ним относятся: умение ставить цели обучения, искать и создавать эффективные ресурсы, использовать и развивать опыт деятельности и построения отношений, в т.ч. в целях саморазвития и др. Выступая в качестве мягких надпрофессиональных умений, они оказывают существенное влияние на личностный рост, востребованы в педагогической профессии в условиях фундаментальной изменчивости современного VANI-мира (где В – brittle (хрупкий); А – anxious (тревожный); N – nonlinear (нелинейный); I – incomprehensible (непостижимый)) (Cascio, 2020), неопределенности и неоднозначности будущего.

Педагогические способности у детей формируются и начинают проявляться к подростковому возрасту, и в дальнейшем

развиваются в процессе профессиональной подготовки. Осознание школьником наличия у него этих способностей приводит к выбору педагогической профессии. В ходе профессионального обучения основными средствами развития педагогических способностей могут быть ролевые и деловые игры, тренинговые упражнения, практические занятия, профессиональные пробы, различные виды практикумов и педагогической практики, самостоятельная научно-исследовательская работа, деятельность по самообразованию, совмещение учебы с работой по специальности (в качестве помощника водителя, тьютора, наставника и пр.). Круг профессиональных возможностей будущего учителя формируется во время обучения в педагогических учебных заведениях, в процессе самовоспитания и, главное, в повседневной педагогической деятельности.

Е.И. Казакова, В.С. Басюк, Е.Г. Врублевская отмечают, что компетенции необходимо рассматривать в контексте динамики их развития, в котором особую значимость приобретают вопросы, касающиеся факторов, влияющих на вектор и интенсивность их развития, и психолого-педагогических условий, которые необходимо создавать для того, чтобы формирующиеся у старшеклассников профильных классов компетенции попадали в рефлексивное поле и учителя, и будущих педагогов (Казакова, Басюк, Врублевская, 2019).

Культурологический подход (Л.С. Выготский (2024), В.Т. Кудрявцев (1998), М. Мид (1970) и др.) позволяет нам найти ответ на вопрос, касающийся источников педагогической активности будущих учителей.

В.Т. Кудрявцев рассматривает детство как культуропорождающий феномен, когда культурное творчество каждого ребенка развивается благодаря активному деятельному переживанию среды. В связи с чем, большое исследовательское значение для нас имеет осознание связи между

формирование педагогической одаренности школьников и характеристиками культурной и социальной среды, в которую они погружаются, обучаясь в классах психолого-педагогической направленности.

Формирование и развитие педагогических способностей происходит под непосредственным воздействием ближайшего окружения человека и связано с уровнем развития его общих способностей. В детстве педагогические способности формируются благодаря влиянию семьи (забота о детях со стороны их родителей становится примером для подражания); раскрытию перед ребенком особенностей педагогической профессии; организации его контактов с другими детьми, где он учится общаться, организовывать себя и других; играм педагогической направленности (в школу), которые позволяют «примерить» на себя роль учителя.

М. Мид отмечает, что современная детская культура префигуративна, т.е. она актуализируется и динамично развивается с помощью механизмов самопобуждения, самоактуализации относительно ситуаций, в которых взрослость предстает культурно неопределенным будущим. Дети учатся строить определенную реальность относительно неопределенного культурного будущего, в котором многие культурные задачи уже не воспроизведутся или воспроизведутся частично, и потому нужны иные сценарии поведения и деятельности. Их задачи культуросоотнесения, в отличие от подобных задач, решаемых в детском возрасте современным поколением взрослых, – это задачи со множеством перспективных неизвестных. Неясное будущее заставляет подрастающее цифровое поколение выработать и утверждать модели связи с культурой проблемно-поискового, вариативно-рефлексивного характера (Mid, 1970).

В связи с этим личный опыт современных школьников должен обогащаться практикой постановки вопросов, на которые нет готовых ответов,

где необходим поиск решений в пространстве без определенности в самих векторах этого поиска, выбора между вариантами, последствия реализации которых имеют высокую степень непредсказуемости. Современная педагогическая культура как пространство педагогических ценностей и правил общественной жизни как раз и призвана создавать переизбыток вопросов и инноваций, стимулирующих детскую инициативу. Обучающиеся должны научиться принимать эти вызовы и устанавливать новые механизмы связи с культурой, основанные на практике педагогического анализа, рефлексии и проектирования.

Мы полагаем, что повседневная реальность профильного класса должна быть наполнена культуросообразными ситуациями, культурным опытом освоения педагогических техник, в том числе через личный пример высококультурного учителя, классного руководителя, демонстрирующего образцы поведения, общения, делового стиля одежды, культурных привычек.

Особенности развития педагогических представлений и убеждений, педагогических способностей и педагогической одаренности старшеклассников профильных классов, проявления их педагогических действий и инициатив могут отличаться в зависимости от социально-культурного контекста созданной образовательной среды, школьных ценностей и уклада жизнедеятельности, индивидуальных качеств школьника и его личного субъектного опыта.

Субъектный подход, основные идеи которого были заложены в работах К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Л.И. Анциферовой, Л.И. Божович, А.В. Брушлинского, А.Н. Леонтьева, В.С. Мухиной, В.Ф. Петренко, В.А. Петровского (2009) и др., предполагает становление каждого обучающегося активным субъектом, творцом собственной деятельности, общения, развития.

В.Ф. Петренко, характеризуя данный подход, отмечал, что тот предполагает изучение человека «изнутри», со стороны субъекта. Личность здесь рассматривается не как набор объективных свойств в пространстве диагностических показателей, а как носитель определенной картины мира, как микрокосм индивидуальных значений и смыслов (Петренко, 2005). В.Э. Чудновский подчеркивал, что при субъектном подходе в характеристике личности, в ее поведении акцент делается на изучении и развитии роли активного, творческого начала. Не подчинение внешним обстоятельствам, а внутренняя детерминация собственного поведения позволяет человеку стать хозяином своей судьбы, считал он (Чудновский, 2006).

М.А. Щукина обосновала значимость субъектного подхода для запуска и реализации процессов саморазвития личности (Щукина, 2015). Л.А. Стахнева провела анализ концептуальных подходов к изучению активности субъекта в отечественной и зарубежной психологии, раскрыла социальные и мотивационно-профессиональные факторы развития субъектности (в том числе, социальную ситуацию как фактор развития), описала закономерности профессионального развития субъектности и ее мотивационную основу (Стахнева, 2005). Мы также полагаем, что мотивационный фактор является одним из важнейших для развития педагогических способностей и эффективного освоения педагогической деятельности у школьников психолого-педагогических классов, в связи с чем, включаем блок вопросов, касающихся мотивации в разрабатываемый нами диагностический инструментарий.

Реализация субъектного подхода в современных психолого-педагогических классах предполагает создание условий для осознания высокого предназначения и восстановления статуса педагогической профессии в сознании подрастающего поколения, формирование у детей установок

на школу как на период творческой учебной самореализации, развивающее пространство, где каждый получает возможность учить и учиться, вырабатывать собственную субъектную позицию, создавать знание и преобразовывать его, использовать инструменты, повышающие компетенции в области исследования и проектирования новых знаний, стимулирующие проявление авторской позиции старшеклассников в образовательном пространстве, их инициативности и самостоятельности. Этому должен способствовать интенсивный поиск новых педагогических технологий и методов, в том числе цифровых, для чего требуется создание цифрового ресурсного обеспечения (видеоуроков, цифровых платформ для профориентационной диагностики, консультационных онлайн-площадок и пр.), способствующего совершенствованию подготовки обучающихся психолого-педагогических классов.

Антропологический подход, основные положения которого в отечественной науке были заложены К.Д. Ушинским (1871), ориентирован на признание уникальности каждого человека, его предпочтений, интересов, развития индивидуальных способностей. Одна из центральных идей антропологического подхода заключается в том, что человек и мир едины, образ «человека» обладает многомерностью, а образ «мира», помимо того, что имеет человеческое измерение, еще и многополярен, что отвечает современной позиции отечественной философии образования.

Антропологический подход выводит нас на понимание значимости принципа развития при рассмотрении педагогических способностей и закономерностей их становления в школьном периоде у обучающихся психолого-педагогических классов (Слободчиков, Исаев, 1998).

Применение данного подхода в педагогическом процессе базируется на реализации ряда принципов, которые можно

положить в основу востребованных современной образовательной практикой новых решений: принципа природосообразности в единстве общего, особенного и отдельного в каждом человеке; принципа культуросообразности, касающегося соотношений индивидуального, национального и общечеловеческого начал в образовании, включающего духовное воспитание личности через освоение культуры в масштабе общечеловеческой и национальной культуры и ее традиционных ценностей; принципа комплексности через создание базиса для интеграции знаний из многих научных дисциплин и др. (Чигинцева, 2022).

С позиции антропологического подхода образовательный процесс в профильных классах необходимо выстраивать как пространство становления и развития целостной личности будущего специалиста; при этом в качестве наиболее значимых составляющих профессионального становления важно рассматривать самореализацию и самоутверждение, которые должны осуществляться посредством свободного выбора действий, через формирование ценностно-смысловой сферы и педагогически ориентированного мышления в событийной общности с лучшими педагогами, которые могут демонстрировать образцы профессиональной деятельности, культуры, этики (Пазухина, 2011).

А.Е. Фирсова подчеркивает значимость антропологического подхода для развития инновационной отечественной образовательной практики, указывает на важность использования в учебно-воспитательном процессе различных вариантов диалогового метода, обеспечивающего наиболее успешное межпоколенческое взаимодействие и смыслообразование в системе «педагоги – обучающиеся» (Фирсова, 2023).

Личностно-деятельностный подход (Л.П. Берестовская (1998), И.А. Зимняя

(2010), А.Н. Леонтьев (2004), В.В. Сериков (1994) и др.) задает методологическую ориентацию в образовательной деятельности, предполагающую посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечение и поддержку процессов самопознания, самостроительства и самореализации личности школьника, развития его неповторимой индивидуальности, имеющихся способностей, в том числе педагогических. Теоретическую базу данного подхода сформулировали в своих работах советские ученые, где они рассматривали личность в качестве субъекта деятельности, который, участвуя в деятельности и в общении с другими, формируется сам, изменяет свои отношения, взгляды, установки, мировоззрение, все это, в свою очередь, начинает определять характер его собственной деятельности и общения.

Личностно-деятельностный подход предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся – его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад, т.е. обучающийся как личность. Именно исходя из его интересов, уровня знаний и умений, учитель должен определять учебную цель занятия и проектировать весь образовательный процесс в целях развития личности обучающегося.

Обобщая основные идеи концепций личностно-ориентированного образования, сформулированные философами, педагогами, психологами, можно выделить главные постулаты этого подхода: получаемые знания должны иметь личностную значимость для субъекта, а овладение ими необходимо выстраивать через активную творческую деятельность. Личностная значимость выражается в возникновении интереса и потребностей в получении знаний, объективной самооценки имеющихся знаний, прогнозировании их дальнейшего использования в практической деятельности. Л.П. Берестовская

подчеркивает важность использования личностно-деятельностного подхода в формировании педагогических знаний, справедливо отмечая, что они сегодня необходимы практически любому специалисту, профессионалу, который взаимодействует с другими людьми, организует их взаимодействие, является наставником, коучем, управленцем (Берестовская, 1998).

В эмпирической части нашего исследования мы выяснили, что некоторые из старшеклассников психолого-педагогических классов не планируют становиться учителями, но считают важным использование педагогических знаний в выбранной ими профессии. Личностно-деятельностный подход к обучению позволяет сделать старшеклассников равноправными участниками процесса обучения, когда они будут играть роль не только ретранслятора, но и коммуникатора, т.е. носителя и передатчика педагогических знаний, в едином с педагогом образовательном и семантическом пространстве.

Мы полагаем, что личностно-профессиональное саморазвитие современных обучающихся, планирующих стать педагогами, должно осуществляться в современных формах: это может быть не только чтение специальной литературы, художественных книг, обогащающих психолого-педагогический опыт школьников, но и прослушивание подкастов, посещение вебинаров, организованные учительским сообществом; расширение своего кругозора, повышение эрудиции при проведении экскурсий, в т.ч. виртуальных, организации встреч со знаменитыми педагогами, просмотре профессионально ориентированных видеороликов, фильмов; освоение современных инструментов преподавания, цифровых дидактических средств; профессиональные пробы себя в качестве педагога при работе в разных коллективах, форматах, с разными учениками – общение с детьми в

неформальной обстановке, в лагере; занятия и консультации с психологом для саморефлексии и определения своих способностей, сильных сторон личности и точек роста, ресурсов развития; участие в профессиональных комьюнити, педагогическом нетворкинге; погружение в событийную общность «педагоги+обучающиеся» в путешествиях, походах, на форумах-театрах и пр.

Конвергентный подход (М.В. Деев (2022), Т.Л. Блинова (2018), Т.С. Фещенко (2017) и др.) ориентирован на стирание границ между разными областями науки, взаимное проникновение и взаимное влияние различных предметных областей, сочетание традиционных и цифровых технологий. Его необходимость актуализировалась именно в 21 веке в условиях быстрого «старения» информации и востребованности интенсивного пути приращения новых знаний за счет междисциплинарной интеграции, освоения цифровых средств, технологий больших данных, искусственного интеллекта, роботизации, создания гибридных систем, развития интернета, чипизации и др.

Представители данного подхода – Т.Л. Блинова, А.А. Грушевский, М.В. Деев, А.Г. Финогеев – полагают, что современные образовательные организации должны создавать условия для приобретения обучающимися именно такого, интегрированного научного знания, т.к. разрозненные представления из отдельных областей не способствуют созданию целостной картины мира у обучающихся. Овладевая в результате традиционного обучения обрывочными знаниями в рамках одного учебного предмета, обучающиеся не могут перенести их в другой предмет, установить связи между понятиями, законами, методами для решения более широкой проблемы (Блинова, 2018; Деев и др. 2022).

Важным принципом конвергентного подхода является неразрывность предмета и способов его подачи. Новое знание требует

новых средств его преподнесения, а также нового уровня информатизации образовательного процесса. Сегодня назрела необходимость в разработке новых типов коммуникативного взаимодействия, создании образовательных сред «конвергентного» типа, в которых взаимно объединяются естественнонаучные и гуманитарные технологии, что позволит в будущем обеспечить доступность и эффективность использования любых видов информации, реализацию метапроектов.

Т.С. Фещенко, Л.А. Шестакова и другие ученые полагают, что именно конвергентный подход может открыть новые возможности для основного начального, общего и среднего образования (Фещенко, Шестакова, 2017). Школа будущего должна строиться на фундаменте научной практики нового, конвергентного типа и определить содержательное и технологическое лидерство четвертой промышленной революции. Ключевым моментом при этом становится многообразие методологий образовательной деятельности: от традиционного урока до радикальной виртуализации.

Актуальность внедрения цифровых технологий обусловлена не только стремлением к использованию передовых методов и форм обучения, но и необходимостью учета особенностей развития нынешнего поколения школьников, которых называют «цифровыми аборигенами». Современные дети и подростки достаточно рано начинают пользоваться мобильными телефонами, а первой игрушкой для них зачастую становится компьютер (ноутбук и пр.). Они легко и быстро разбираются в девайсах, компьютерных играх, мультимедийных технологиях, но при этом не всегда умеют применять возможности гаджетов в образовательном процессе, извлекать максимум пользы и создавать с их помощью что-то новое.

В нашем исследовании необходимость использования конвергентного подхода

обусловлена направленностью темы на поиск эффективного ответа российского общества на большой вызов – повышение качества образования за счет подготовки перспективных педагогических кадров нового поколения, связанного, в том числе, с переходом к передовым цифровым, интеллектуальным образовательным технологиям, роботизированным системам, новым материалам и способам конструирования ресурсного обеспечения преподаваемых в классах психолого-педагогической направленности учебных дисциплин, внедрением в школу систем цифрового обучения и искусственного интеллекта.

Конвергенция в образовании предполагает построение целостных учебных дисциплин, в которых интегрируются научные знания и технологические достижения на основе фундаментальных закономерностей развития естественных наук и NBIC-технологий – нанотехнологий, биотехнологии, информационных и когнитивных технологий, находит отражение взаимопроникновение разных наук и технологий, что должно привести к новому уровню социально-экономического развития общества в будущем. Создание более понятной, удобной, интересной, привлекательной для современных школьников цифровой образовательной среды является нашим приоритетом в рамках разработки цифрового ресурсного обеспечения для совершенствования психологической подготовки, сопровождения, развития педагогических способностей обучающихся и реализации инновационных профориентационных моделей в классах психолого-педагогической направленности.

Таким образом, в противовес зарубежным концепциям, где классификация педагогических способностей осуществляется по морфологическому или социологическому критериям, а их развитие связывается с формированием отдельных

способностей и ряда качеств, связанных со стимуляцией эффективности и результативности педагогической деятельности, а также преодолевая недостатки преобладающих ранее знаниевого и когнитивно-конструктивистского подходов, разрозненность отечественных подходов к рассмотрению понятий педагогических способностей и одаренности, отнесенности выявленных закономерностей их становления к периоду деятельности учителя или обучения студента вуза, мы приходим к осознанию важности принципа развития, культуросообразности, субъектности, системности в формировании педагогических способностей и одаренности у старшеклассников профильных классов, а также необходимости личностно-деятельностной ориентации образовательного процесса, конвергенции лучших традиционных и новейших информационных технологий для повышения мотивации и их успешной выработки как значимых компетенций у современных школьников. Наши положения и выводы соотносятся с идеями системно-целевой концепции развития педагогической одаренности Б.Б. Коссова (1998), представлениями о необходимости развития одаренности через ее мотивационный и инструментальный аспекты Д.Б. Богоявленской (2005), положениями М.А. Холодной (2017) об одаренности как постепенно развивающейся компетентности на основе реальных интеллектуальных достижений в определенной предметной деятельности и помогут преодолеть выявленные нами проблемы, связанные с недостаточной мотивацией и уровнем развития педагогических способностей выпускников профильных классов.

Заключение (Conclusions). В настоящее время проблема педагогических способностей и одаренности активно обсуждается в связи с трансформацией образования, изменениями требований рынка труда и новыми запросами, которым

должны удовлетворять педагоги школы будущего. Процесс образования необходимо выстраивать так, чтобы деятельность учителей соответствовала новым условиям образовательной коммуникации в реальной и цифровой среде.

Необходимо учитывать, что традиционные профессии сменяются «профессиями будущего», которые требуют овладения новыми знаниями, умениями и навыками, соответствующими характеристикам современного мира, в котором преобладают глобальные процессы, ярко выражен технологический прогресс, осуществляется переход в цифровую среду. Элементом новизны данной статьи является то, что мы обобщили современные исследования в этой области и выявили, что успешность деятельности педагогов обуславливается способностями к метапознанию, критичностью мышления, рефлексивностью, креативностью, творческой направленностью в профессиональной деятельности, психологической гибкостью, социальным и эмоциональным интеллектом, коммуникативными навыками в реальной и виртуальной среде и другими soft skills, лидерскими и управленческими качествами, навыками самопрезентации, самовыражения и формирования собственного имиджа, стремлением к постоянному развитию собственного профессионализма, формированием специальной педагогической одаренности.

В качестве новизны также необходимо отметить то, что при формировании выделенных новых педагогических способностей и выявлении признаков одаренности на ранних этапах профилизации обучающихся психолого-педагогических классов, чего не делалось ранее и поэтому большинство исследований было посвящено вузовскому и послевузовскому этапам их развития, мы обосновали необходимость обращения к основным идеям таких подходов к организации образовательного процесса, как системный,

компетентностный, культурологический, субъектный, антропологический, личностно-деятельностный, конвергентный.

Новым является рассмотрение процесса становления педагогических способностей у поступающих в профильные классы обучающихся через выработку элементов компетенций, раскрытие потенциальной одаренности как важной предпосылки для будущего успешного овладения педагогической профессией через повышение мотивационного и инструментального ее аспектов, что обуславливает необходимость учета данных закономерностей и индивидуальных особенностей их проявления при построении образовательного процесса в этих классах.

В качестве новизны мы также делаем акцент на деятельностное развитие способностей в профессиональной общности «педагоги – обучающиеся» в реальной и цифровой среде, где каждый школьник – субъект собственного самопознания и саморазвития, носитель традиционных российских ценностей и педагогической культуры, что предполагает использование разнообразных активных культуросообразных психолого-педагогических практик, способствующих накоплению у обучающихся опыта организации и анализа педагогических ситуаций, проектирования и решения педагогических задач, изучения и преобразования социальных ситуаций в ситуации взаимного культурного развития в обычной жизни и виртуальном пространстве. Это возможно при создании совокупности программно-технических средств, мультимедийного и презентационного оборудования, платформ для онлайн-обучения, порталов для общения и обмена педагогическим опытом, а также образовательного цифрового контента, электронных учебников, видеоматериалов, необходимых для реализации образовательных программ с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий, что позволит

повысить мотивацию у школьников цифрового поколения из профильных классов и развивать педагогические способности на основе выработки у них элементов профессиональных компетенций и стимулирования реальных достижений в значимых для освоения профессии педагога предметных областях.

Список литературы

- Аминов Н.А., Чернявская В.С., Осадчева И.И. Дифференциальный контекст исследования педагогических способностей и педагогического мастерства // Мир психологии. 2020. № 3 (103). С. 131-143. DOI: 10.51944/2073-8528_2020_3_131.
- Андриади И.П. Авторитет учителя и процесс его становления: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Москва. 1997. 31 с.
- Асмаковец Е.С. Психологические факторы и условия развития эмоциональной гибкости учителя: дис. ... канд. психол. наук. Москва. 2000. 123 с.
- Беломестнова Н.В. Системный подход в психологии // Вестник Оренбургского государственного университета. 2005. № 10-1(48). С. 43-54.
- Берестовская Л.П. Личностно-деятельностный подход в формировании педагогических знаний // Психопедагогика в правоохранительных органах. 1998. №1 (7). С. 123-125.
- Блинова Т.Л. Конвергентный подход в обучении // Педагогическое образование в России. 2018. №8. С. 42-48. DOI: 10.26170/ro18-08-06.
- Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. М.: МИОО, (Воскресенск (Моск. обл.): ГУП МО «Воскресенская тип.»). 2005. 175 с.
- Бурлакова Н.Ю. Профессиональные способности в структуре интегральной индивидуальности учителя физической культуры: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Пермь. 2000. 20 с.
- Васильева Е.М., Хакимзянова И.М. Общие педагогические способности и их диагностика // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2014. №1. С. 21-26.
- Выготский Л.С. История развития высших психических функций. М.: Юрайт, 2024. 336 с.
- Вяткина Л.Б. Специальные способности в структуре интегральной индивидуальности учителя начальной школы: Дис. ... канд. психол. н.: Пермь. 2004. 140 с.
- Гоноболин Н.Ф. Психологический анализ педагогических способностей // В книге «Способности и интересы»: сборник статей. Под ред. Н.Д. Левитова, В.А. Крутецкого. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1962. С. 232-274.
- Горбатова М.М. Взаимосвязь общих и специальных способностей в педагогической управленческой деятельности: Дис. ... канд. психол. н.: Иркутск. 1996. 131 с.
- Деев М.В., Финогеев А.Г., Грушевский А.А. Развитие концепции конвергентного образования в рамках цифровой образовательной среды на основе анализа требований региональных рынков труда // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. 2022. № 4. С. 104-123. DOI: 10.21685/2227-8486-2022-4-7.
- Доманова Е.Е. Специальные способности в структуре интегральной индивидуальности учителей биологии и химии: Дис. ... канд. психол. наук. Пермь. 1999. 198 с.
- Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса // Педагогическая психология. М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та. МОДЭК. Воронеж. 2010. С. 245-252.
- Илалтдинова Е.Ю., Федоров А.А., Фролова С.В. Педагогическая одаренность: актуальные психолого-педагогические решения: монография. Н. Новгород. НГПУ им. К. Минина. 2019. 204 с.
- Казакова Е.И., Басюк В.С., Врублевская Е.Г. Проблема развития педагогической культуры школьников в условиях модернизации педагогического образования в России // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 143-154. DOI: 10.17759/psyedu.2019110312.
- Концепция профильных психолого-педагогических классов / Астапова Е.В., Басюк В.С., Байбородова Л.В., Пазухина С.В. и др. // В книге: «Организация деятельности психолого-педагогических классов»: учебно-методическое пособие. Москва: Академия реализации государственной политики и профессионального развития работников образования Министерства просвещения Российской Федерации 2021. С. 9-69.

Коссов Б.Б. Личность и педагогическая одаренность: новый метод. М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: МОДЭК. 1998. 128 с.

Крутецкий В.А., Балбасова Е.Г. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития: учебное пособие. М.: Прометей. 1991. 109 с.

Кудрявцев В. Т. Культурно-исторический статус детства: эскиз нового понимания // Психологический журнал. 1998. Т. 19. № 3. С. 17-33.

Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. Ленинград: Знание, 1985. 32 с.

Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология. М.: Просвещение, 1964. 478 с.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл: Academia, 2004. 345 с.

Мазиллов В.А., Костригин А.А. Проблема педагогических способностей в современной зарубежной психологии // Психология и Психотехника. 2021. № 2. С. 68-85. DOI: 10.7256/2454-0722.2021.2.35434.

Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 190 с.

Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика. 1986. 253 с.

Митяева А.М. Компетентностная модель многоуровневого высшего образования (на материале формирования учебно-исследовательской компетентности бакалавров и магистров): Автореферат дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград. 2007. 43 с.

Пазухина С.В. Профессиональная подготовка будущих педагогов: антропологический подход // Акмеология. 2011. №4(40). С. 62-73.

Петренко В.Ф. Основы психосемантики. СПб.: Питер. 2005. 480 с.

Рабочая концепция одаренности / Авторский коллектив. Отв. ред. Д.Б. Богоявленская, науч. ред. В.Д. Шадриков. М.: Магистр, 1998. 66 с.

Реан А.А. Рефлексивно-перцептивный анализ деятельности педагога // Вопросы психологии. 1990. № 2. С. 77-81.

Руденко Г.И. Педагогическая одаренность в структуре интегральной индивидуальности: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Пермь, 1996. 22 с.

Савенков А.И. Психология детской одаренности. М.: Юрайт, 2024. 334 с.

Сериков В.В. Личностный подход в

образовании: концепция и технологии: Монография. Волгоград: Перемена. 1994. 164 с.

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. 1998. №6. С. 3-17.

Способности и склонности: комплексные исследования / Э.А. Голубева, В.В. Печенков, Е.П. Гусева и др.; Под ред. Э.А. Голубевой. М.: Педагогика. 1989. 197 с.

Стахнева Л.А. Субъектный подход к проблеме развития личности и его значение для педагогической психологии: Дис. ... д-ра психол. наук. Иркутск. 2005. 316 с.

Страхова Л.М. Формирование эмоциональности педагогической деятельности будущих учителей: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Саратов. 2000. 20 с.

Субъектный подход в психологии: сборник научных трудов / Российская акад. наук, Институт психологии; под ред. А.Л. Журавлева и др. М.: Институт психологии РАН. 2009. 617 с.

Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. 2004. №3. С. 20-26.

Теплов Б.М. Способности и одаренность // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2014. №4. С. 99-105.

Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. Санкт-Петербург: Типография А. М. Котомина. 1871. 437 с.

Фещенко Т.С., Шестакова Л.А. Конвергентный подход в школьном образовании – новые возможности для будущего // Международный научно-исследовательский журнал. 2017. №11 (65). URL: <https://research-journal.org/archive/11-65-2017-november/konvergentnyj-podход-v-shkolnom-obrazovanii-novye-vozmozhnosti-dlya-budushhego> (дата обращения: 10.07.2024). DOI: 10.23670/IRJ.2017.65.127.

Фирсова А.Е. Применение антропологического подхода в современной отечественной педагогической теории и инновационной образовательной практике: монография. Волгоград: Сфера. 2023. 146 с.

Холодная М.А. Интеллектуальная одаренность как развивающаяся интеллектуальная компетентность // Психология одаренности и творчества: монография. Под ред.: Л.И. Ларионовой, А.И. Савенкова. М.; СПб.:

Нестор-История, 2017. С.149-163.

Хрусталева Т.М. Педагогическая одаренность школьников: теоретические основания и эмпирическое исследование // Вектор науки ТГУ. 2012. №1(8). С. 312-315.

Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентностный подход к моделированию последиplomного образования // Теория и практика последиplomного образования: Сб. науч. статей / Под ред. проф. А.И. Жука. Гродно: ГрГУ, 2003. С. 256-260.

Чигинцева О.Н. Особенности антропологического подхода к образованию личности взрослого // Педагогическое образование в России. 2022. №1. С. 192-202. DOI 10.26170/2079-8717_2022_01_22.

Чудновский В.Э. Становление личности и проблемы смысла жизни: избранные труды. М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК. 2006. 766 с.

Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. 2004. №8. С. 26-31.

Щукина М.А. Психология саморазвития личности: субъектный подход: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Санкт-Петербург. 2015. 35 с.

Abramo J.M., Tan L.A Cross-Cultural Interview Study of Singaporean and US General Music Teachers' «Pedagogical Creativity» // Bulletin of the Council for Research in Music Education. 2017. № 214. Pp. 41-61. DOI: 10.5406/bulcouresmusedu.214.0041.

Cascio J. Facing the Age of Chaos / Apr 29, 2020. URL: <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d> (дата обращения 13.07.2024).

Edwards M.N. et al. Pedagogical practices: Examining preservice teachers' perceptions of their abilities // Instructional Science. 2007. Vol. 35. № 5. Pp. 443-465. DOI: 10.1007/s11251-006-9014-1 35.

Elliott K. Teacher performance appraisal: More about performance or development? Australian Journal of Teacher Education. 2015. 40(9). Pp. 102-116. DOI: 10.3316/informit.490666162557912.

Gardner H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Inteligences. New York: Basic Book. 1993. 440 p.

Golombek P., Doran M. Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development // Teaching and Teacher Education. 2014. Vol. 39. Pp. 102-111. DOI:

10.1016/j.tate.2014.01.002.

Jiang Y., Ma L., Gao L. Assessing teachers' metacognition in teaching: The teacher metacognition inventory // Teaching and Teacher Education. 2016. Vol. 59. Pp. 403-413. DOI: 10.1016/j.tate.2016.07.014.

Holland J.L. Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions // American Psychologist. 1996. 51. Pp. 397-406.

Kuntze S. Pedagogical content beliefs: global, content domain-related and situation-specific components // Educational Studies in Mathematics. 2012. Vol. 79. № 2. Pp. 273-292. DOI: 10.1007/s10649-011-9347-9.

Lachner A., Jarodzka H., Nuckles M. What makes an expert teacher? Investigating teachers' professional vision and discourse abilities // Instructional Science. 2016. Vol. 44. № 3. Pp. 197-203. DOI: 10.1007/s11251-016-9376-y.

Larrivee B. Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice // Reflective practice. 2008. Vol. 9. № 3. Pp. 341-360. DOI: 10.1080/14623940802207451.

Mid M. Culture and commitment: a study of the generation gap. New York: Natural History Press, 1970. 91 p.

Renzulli J.S. Schools for talent development: A practical plan for total school improvement. Mansfield Center, CONN.: CT: Creative Learning Press, inc., 1994. 25 p.

Trung P.T., Liu Q. & Quyen D. Heart and talent of teacher for improving the quality of teaching political theory subjects in universities of Vietnam // International Journal of Information Research and Review. 2016. 3(10). Pp. 2872-2875.

Var L. The Analysis of Teacher Candidates' Self-Sufficiency about Their Teaching Abilities at Different Departments // Asian Journal of Education and Training. 2018. Vol. 4. № 3. Pp. 246-249.

Voss T., Kunter M., Baumert J. Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation // Journal of educational psychology. 2011. Vol. 103. № 4. Pp. 952-969. DOI: 10.1037/a0025125.

Windt A. et al. Teaching Abilities of Prospective Teachers at the Beginning of the Practical Phase of Teacher Education // In J. Lavonen et al. (Eds.). Electronic Proceedings of the ESERA 2015 Conference. Science education research: Engaging learners for a sustainable future, Part 13. Helsinki: University of Helsinki, 2016.

Pp. 2188-2195.

Zhao J. et al. Chinese EFL teachers' knowledge of basic language constructs and their self-perceived teaching abilities // *Annals of dyslexia*. 2016. Vol. 66. № 1. Pp. 127-146. DOI: 10.1007/s11881-015-0110-2.

References

Aminov, N.A., Chernyavskaya, V.S. and Osadcheva, I.I. (2020), "The differential context of the study of pedagogical abilities and pedagogical skills", *Mir psixologii*, 3(103), 131-143. (In Russian).

Andriadi, I.P. (1997), "The authority of the teacher and the process of his formation", Abstract of Ph.D. Dissertation, Moscow, Russia.

Asmakovets, E.S. (2000), "Psychological factors and conditions for the development of emotional flexibility of a teacher", Abstract of Ph.D. Dissertation, 19.00.07 Educational psychology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

Belomestnova, N.V. (2005), "A systematic approach in psychology", *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*, 10-1(48), 43-54. (In Russian).

Berestovskaya, L.P. (1998), "A personal-activity approach in the formation of pedagogical knowledge", *Psikhopedagogika v pravookhranitelnykh organakh*, 1(7), 123-125. (In Russian).

Blinova, T.L. (2018), "A convergent approach in teaching", *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 8, 42-48. (In Russian).

Bogoyavlenskaya, D.B., Bogoyavlenskaya, M.E. (2005), *Psikhologiya odarennosti: ponyatie, vidy, problemy* [Psychology of giftedness: concept, types, problems], MIOO, Voskresensk (Mosk. obl.), Moscow, Russia.

Burlakova, N.Yu. (2000), "Professional abilities in the structure of the integral individuality of a physical education teacher", Abstract of Ph.D. Dissertation, Perm, Russia.

Vasilieva, E.M. and Khakimzyanova, I.M. (2014), "General pedagogical abilities and their diagnosis", *Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov*, 1, 21-26. (In Russian).

Vygotskiy, L.S. (2024), *Istoriya razvitiya vysshih psikhicheskikh funktsiy* [The history of the development of higher mental functions], Yurait, Moscow, Russia.

Vyatkina, L.B. (2004), "Special abilities in the

structure of the integral personality of an elementary school teacher", Abstract of Ph.D. Dissertation, 19.00.01 General psychology, personality psychology, history of psychology, Perm State Pedagogical University, Perm, Russia.

Gonobolin, N.F. (1962), "Psikhologicheskii analiz pedagogicheskikh sposobnostei", *"Sposobnosti i interesy"* [Abilities and interests], in Levitova, N.D., Krutetsky, V.A. (ed.), *Izdatelstvo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR*, Moscow, Russia.

Gorbatova, M.M. (1996), "The relationship of general and special abilities in pedagogical management activities", Abstract of Ph.D. Dissertation, 19.00.07 Educational psychology, Irkutsk State Pedagogical Institute, Irkutsk, Russia.

Deev, M.V., Finogeev, A.G. and Grushevskiy A.A. (2022), "Development of the concept of convergent education within the digital educational environment based on the analysis of the requirements of regional labor markets", *Modeli, sistemy, seti v ekonomike, tekhnike, prirode i obshchestve*, 4, 104-123. (In Russian).

Domanova, E.E. (1999), "Special abilities in the structure of the integral individuality of biology and chemistry teachers": Abstract of Ph.D. Dissertation, 19.00.01 General psychology, personality psychology, history of psychology, Perm State Pedagogical University, Perm, Russia.

Zimnyaya, I.A. (2010), "Lichnostno-deyatelnostny podkhod kak osnova organizatsii obrazovatel'nogo protsessa", *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Educational psychology], Psychological and Social Institute, MODEK, Moscow, Voronezh, Russia, 245-252.

Ilatdinova, E.Yu., Fedorov, A.A. and Frolova, S.V. (2019), *Pedagogicheskaya odarennost: aktualnye psikhologo-pedagogicheskie resheniya* [Pedagogical giftedness: current psychological and pedagogical solutions]. NGPU im. K. Minina, Nizhniy Novgorod, Russia.

Kazakova, E.I., Basyuk, V.S. and Vrublevskaya E.G. (2019), "Problema razvitiya pedagogicheskoy kultury shkolknikov v usloviyakh modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii" [The problem of the development of pedagogical culture of schoolchildren in the context of modernization of pedagogical education in Russia], *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*, 11, 3, 143-154. (In Russian).

Koncepciya profil'nykh Psikhologo-pedagogicheskikh klassov (2021). Astapova, E.V., Basyuk, V.S., Baiborodova, L.V., Pazukhina, S.V.

and others, “*Organizatsiya deyatelnosti Psikhologo-pedagogicheskikh klassov*” [Organization of the activities of psychological and pedagogical classes], Akademiya realizatsii gosudarstvennoy politiki i professionalnogo razvitiya rabotnikov obrazovaniya Ministerstva prosveshheniya Rossiyskoy Federatsii, Moscow, Russia.

Kossov, B.B. (1998), *Lichnost'i pedagogicheskaya odarennost: novy metod* [Personality and pedagogical giftedness: a new method], In-t prakt. psikhologii, MODEK, Voronezh, Moscow, Russia.

Krutetskiy, V.A. and Balbasova, E.G. (1991), *Pedagogicheskie sposobnosti, ikh struktura, diagnostika, usloviya formirovaniya i razvitiya* [Pedagogical abilities, their structure, diagnostics, conditions of formation and development], Prometej, Moscow, Russia.

Kudryavtsev, V.T. (1998), “The cultural and historical status of childhood: a sketch of a new understanding”, *Psychological Journal*, 19, 3, 17-33. (In Russian).

Kuzmina, N.V. (1985), *Sposobnosti, odarennost, talant uchitelya* [Abilities, giftedness, talent of a teacher], Znanie, Leningrad, Russia.

Levitov, N.D. (1964), *Detskaya i pedagogicheskaya psikhologiya* [Child and educational psychology], Prosveshhenie, Moscow, Russia.

Leontiev, A.N. (2004), *Deyatel'nost. Soznanie. Lichnost* [Activity. Conscience. Personality], Smysl, Academia, Moscow, Russia.

Mazilov, V.A. and Kostrigin, A.A. (2012), “Problema pedagogicheskikh sposobnostey v sovremennoy zarubezhnoy psikhologii” [The problem of pedagogical abilities in modern foreign psychology], *Psikhologiya i Psikhotehnika*, 2, 68-85. (In Russian).

Markova, A.K. (1993), *Psikhologiya truda uchitelya* [Psychology of teacher's work], Prosveshchenie, Moscow, Russia.

Merlin, V.S. (1986), *Ocherk integral'ogo issledovaniya individual'osti* [An essay on the integral study of individuality], Pedagogika, Moscow, Russia.

Mityaeva, A.M. (2007), “Competence model of multilevel higher education (based on the material of formation of educational and research competence of bachelors and masters)”, Abstract of Ph.D. Dissertation, Volgograd, Russia.

Pazukhina, S.V. (2011), “Professional training of future teachers: an anthropological approach”, *Akmeologiya*, 4(40), 62-73. (In Russian).

Petrenko, V.F. (2005), *Osnovy psikhosemantiki* [The basics of psychosemantics], Piter, St. Petersburg, Russia.

Rabochaya kontseptsiya odarennosti [The working concept of giftedness] (1998). Avtorskiy kollektiv, in Bogoyavlenskaya, D.B. and Shadrikov, V.D. (ed.). Magistr, Moscow, Russia.

Rean, A.A. (1990), “Reflexive and perceptual analysis of the teacher's activity”, *Voprosy psikhologii*, 2, 77-81. (In Russian).

Rudenko, G.I. (1996), “Pedagogical giftedness in the structure of integral individuality”, Abstract of Ph.D. Dissertation, Perm, Russia.

Savenkov, A.I. (2024), *Psikhologiya detskoy odarennosti* [Psychology of child giftedness], Yurait, Moscow, Russia.

Serikov, V.V. (1994), *Lichnostny podkhod v obrazovanii: kontseptsiya i tekhnologii* [A personal approach in education: concept and technologies], Peremena, Volgograd, Russia.

Slobodchikov, V.I. and Isaev, E.I. (1998), “The anthropological principle in developmental psychology”, *Voprosy psikhologii*, 6, 3-17. (In Russian).

Sposobnosti i sklonnosti: kompleksnye issledovaniya (1989), [Abilities and inclinations: complex studies], in E.A. Golubeva (ed.), V.V. Pechenkov, E.P. Guseva etc., Pedagogika, Moscow, Russia.

Stakhneva, L.A. (2005), “A subjective approach to the problem of personality development and its significance for pedagogical psychology”, Abstract of Ph.D. Dissertation, 19.00.07 Educational psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Irkutsk, Russia.

Strakhova, L.M. (2000), “Formation of emotionality of pedagogical activity of future teachers”, Abstract of Ph.D. Dissertation, Saratov, Russia.

Subiketny podkhod v psikhologii: sbornik nauchnykh trudov (2009), [The subjective approach in psychology: a collection of scientific papers] / Russian Academy of Sciences, Institute of Psychology; in A. L. Zhuravleva (ed.) et al. Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia.

Tatur, Yu.G. (2004), “Competence in the structure of the quality model of specialist training”, *Vysshee obrazovanie segodnya*, 3, 20-26. (In Russian).

Teplov, B.M. (2014), “Abilities and giftedness”, *Vestnik Moskovskogo universiteta*. 20, Pedagogicheskoe obrazovanie, 4, 99-105. (In Russian).

Ushinskiy, K.D. (2004), *Chelovek kak predmet vospitaniya: opyt pedagogicheskoy antropologii* [Man as a subject of education: the experience of pedagogical anthropology], Fair-Press, Moscow, Russia.

Feshhenko, T.S. and Shestakova, L.A. (2017), "A convergent approach in school education – new opportunities for the future", *Mezhdunarodny nauchno-issledovatel'skiy zhurnal*, 11(65), available at: <https://research-journal.org/archive/11-65-2017-november/konvergentnyj-podxod-v-shkolnom-obrazovanii-novye-vozmozhnosti-dlya-budushhego> (Accessed 10 July 2024). DOI: 10.23670/IRJ.2017.65.127. (In Russian).

Firsova, A.E. (2023), *Primenenie antropologicheskogo podkhoda v sovremennoy otechestvennoy pedagogicheskoy teorii i innovatsionnoy obrazovatel'noy praktike* [The application of the anthropological approach in modern Russian pedagogical theory and innovative educational practice], Sfera, Volgograd, Russia.

Holodnaya, M.A. (2017), *Psikhologiya odarennosti i tvorchestva* [Psychology of giftedness and creativity], in L.I. Larionova, A.I. Savenkova (ed.), Nestor-Istoriya, Moscow, St. Petersburg, Russia.

Khrustaleva, T.M. (2012), "Pedagogical giftedness of schoolchildren: theoretical foundations and empirical research", *Vektor nauki TGU*, 1(8), 312-315. (In Russian).

Hutorskoy, A.V. and Hutorskaya, L.N. (2003), "Kompetentnostny podkhod k modelirovaniyu poslediplomnogo obrazovaniya", *Teoriya i praktika poslediplomnogo obrazovaniya* [Theory and practice of postgraduate education], in A.I. Zhuka (ed.), Grodnenskiy gosudarstvenny universitet, Grodno, Belarus.

Chigintseva, O.N. (2022), "Features of the anthropological approach to adult personality education", *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 1, 192-202. (In Russian).

Chudnovskiy, V.E. (2006), *Stanovlenie lichnosti i problemy smysla zhizni* [The formation of personality and the problems of the meaning of life], Izdatel'stvo Moskovskogo Psikhologo-sotsial'nogo instituta, MODE`K, Moscow, Voronezh, Russia.

Shadrikov, V.D. (2004), "A new specialist model: innovative training and a competence-based approach", *Higher education today*, 8, 26-31. (In Russian).

Shhukina, M.A. (2015), "Psychology of personality self-development: a subjective approach", Abstract of Ph.D. Dissertation, 19.00.13

Developmental psychology, acmeology, St. Petersburg State University, St. Petersburg, Russia.

Abramo, J.M. and Tan, L. (2017), "A Cross-Cultural Interview Study of Singaporean and US General Music Teachers' "Pedagogical Creativity"", *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 214, 41-61. DOI: 10.5406/bulcouresmusedu.214.0041. (In UK).

Cascio, J. (2020), "Facing the Age of Chaos", available at: <https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d> (Accessed 13 July 2024). (In UK).

Edwards, M.N. et al. (2007), "Pedagogical practices: Examining preservice teachers' perceptions of their abilities", *Instructional Science*, 35, 5, 443-465. DOI: 10.1007/s11251-006-9014-1 35. (In UK).

Elliott, K. (2015), "Teacher performance appraisal: More about performance or development?", *Australian Journal of Teacher Education*, 40(9), 102-116. DOI: 10.3316/informit.490666162557912. (In UK).

Gardner, H. (1993), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Book, New York, USA.

Golombek, P. and Doran, M. (2014), "Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development", *Teaching and Teacher Education*, 39, 102-111. DOI: 10.1016/j.tate.2014.01.002. (In UK).

Jiang, Y., Ma, L. and Gao, L. (2016), "Assessing teachers' metacognition in teaching: The teacher metacognition inventory", *Teaching and Teacher Education*, 59, 403-413. DOI: 10.1016/j.tate.2016.07.014. (In UK).

Holland, J.L. (1996), "Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions", *American Psychologist*, 51, 397-406. (In UK).

Kuntze, S. (2012), "Pedagogical content beliefs: global, content domain-related and situation-specific components", *Educational Studies in Mathematics*, 79, 2, 273-292. DOI: 10.1007/s10649-011-9347-9. (In UK).

Lachner, A., Jarodzka, H. and Nuckles, M. (2016), "What makes an expert teacher? Investigating teachers' professional vision and discourse abilities", *Instructional Science*, 44, 3, 197-203. DOI: 10.1007/s11251-016-9376-y. (In UK).

Larrivee, B. (2008), "Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice", *Reflective practice*, 9, 3, 341-360. DOI:

10.1080/14623940802207451. (In UK).

Mid, M. (1970), *Culture and commitment: a study of the generation gap*. Natural History Press, New York, USA.

Renzulli, J.S. (1994), *Schools for talent development: A practical plan for total school improvement*. Mansfield Center, Creative Learning Press, inc., Connecticut, USA.

Trung, P.T., Liu, Q. and Quyen, D. (2016), "Heart and talent of teacher for improving the quality of teaching political theory subjects in universities of Vietnam", *International Journal of Information Research and Review*, 3(10), 2872-2875. (In UK).

Var, L. (2018), "The Analysis of Teacher Candidates' Self-Sufficiency about Their Teaching Abilities at Different Departments", *Asian Journal of Education and Training*, 4, 3, 246-249. (In UK).

Voss, T., Kunter, M. and Baumert, J. (2011), "Assessing teacher candidates' general pedagogical/psychological knowledge: Test construction and validation", *Journal of educational psychology*, 103, 4, 952-969. DOI: 10.1037/a0025125. (In UK).

Windt, A. et al. (2016), "Teaching Abilities of Prospective Teachers at the Beginning of the Practical Phase of Teacher Education", In J. Lavonen

et al. (Eds.). *Electronic Proceedings of the ESERA 2015 Conference. Science education research: Engaging learners for a sustainable future, Part 13*. Helsinki: University of Helsinki, 2188-2195. (In UK).

Zhao, J. et al. (2016), "Chinese EFL teachers' knowledge of basic language constructs and their self-perceived teaching abilities", *Annals of dyslexia*, 66, 1, 127-146. DOI: 10.1007/s11881-015-0110-2. (In UK).

Информация о конфликте интересов: автор не имеет конфликта интересов для декларации.

Conflicts of Interest: the author has no conflict of interests to declare.

Данные автора:

Пазухина Светлана Вячеславовна, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики, факультет психологии, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого.

About the author:

Svetlana V. Pazukhina, Doctor of Psychology, Associate Professor, Head of the Department of Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Lev Tolstoy Tula State Pedagogical University.