

## ФИЛОСОФСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ, ФИЛОСОФИЯ КУЛЬТУРЫ



УДК 159.923:378



Оригинальное теоретическое исследование

<https://doi.org/10.23947/2414-1143-2026-12-2-34-41>



### Структура профессионально-личностной подготовки педагогов к формированию диалогизации образовательного процесса

А.А. Кузубов 

Институт сквозных технологий, Донской государственной технической университет,  
г. Ростов-на-Дону, Российская Федерация

✉ [alexceyk@gmail.com](mailto:alexceyk@gmail.com)

#### Аннотация

**Введение.** Актуальной задачей современного высшего педагогического образования является обеспечение диалогизации образовательного процесса будущих специалистов, необходимости подготовки педагогов, которые могли бы внедрять на практике образовательный диалог. Акцентируется внимание не только на важности усвоения будущими педагогами теоретических знаний, овладении навыками во время профессионального обучения, но и на становлении необходимых личностных качеств, которые бы способствовали созданию атмосферы доверия, взаимопонимания и сотворчества в образовательной среде. Целью статьи является определение и обоснование компонентов и критериев личностной готовности будущих педагогов к диалогизации образовательного процесса.

**Материалы и методы.** Основными методами исследования, использование которых предполагает разработку структуры личностной готовности будущих педагогов к диалогизации образовательного процесса, являются теоретический анализ, синтез, обобщение, сравнение, систематизация, контент-анализ.

**Результаты исследования.** Очерчено понятие личностной готовности будущих педагогов к диалогизации образовательного процесса, которое определено как сложное динамическое образование. Разработана структура личностной готовности будущих педагогов к диалогизации образовательного процесса. Особое внимание обращено на такие качества и личностные черты, как профессиональная направленность, эмоциональный интеллект, эмпатия, конгруэнтность, безусловное принятие, рефлексивность и потребность в саморазвитии. Комплексность структуры личностной готовности будущих педагогов до диалогизации образовательного процесса обеспечивается охватом всех этапов профессиональной деятельности: ориентировочного, исполнительного и контрольного.

**Обсуждение и заключение.** Разработанная структура может быть использована в качестве основы эмпирического исследования, результаты теоретического анализа будут полезны для разработки программ подготовки будущих педагогов, направленных на становление необходимых личностных качеств для эффективной реализации диалогического подхода в образовательном процессе.

**Ключевые слова:** диалогизация, образовательный процесс, концепция образования, эмоциональный интеллект, эмпатия, рефлексивность

**Для цитирования.** Кузубов А.А. Структура профессионально-личностной подготовки педагогов к формированию диалогизации образовательного процесса. *Научный альманах стран Причерноморья*. 2026;12(2):34–41. <https://doi.org/10.23947/2414-1143-2026-12-2-34-41>

## Structure of Teachers' Professional and Personal Training for the Formation of the Educational Process's Dialogization

Alexey A. Kuzubov 

Don State Technical University, Institute of End-to-End Technologies, Rostov-on-Don, Russian Federation

✉ [alexceyk@gmail.com](mailto:alexceyk@gmail.com)

### Abstract

**Introduction.** The urgent task of modern higher pedagogical education is to ensure the educational process's dialogization of future specialists, the need to prepare teachers who could introduce an educational dialogue in practice. Attention is focused not only on the importance of the assimilation of theoretical knowledge by future teachers, mastering skills during vocational training but also on the formation of the necessary personality traits that would contribute to the creation of an atmosphere of trust, mutual understanding and co-creation in the educational environment. The purpose of the article is to determine and substantiate the components and criteria of the personal readiness of future teachers to dialogize the educational process.

**Materials and Methods.** The main research methods, the use of which involves the development of a structure of personal readiness of future teachers to dialogize the educational process, are theoretical analysis, synthesis, generalization, comparison, systematization, content analysis.

**Results.** The concept of personal readiness of future teachers to dialogize the educational process, which is defined as a complex dynamic education, is outlined. The structure of the personal readiness of future teachers to dialogize the educational process is developed. Particular attention is paid to such personality traits as professional orientation, emotional intelligence, empathy, congruence, unconditional acceptance, reflexivity and the need for self-development. The complexity of the structure of personal readiness of future teachers before the dialogization of the educational process is ensured by covering all stages of professional activity: indicative, executive and control.

**Discussion and Conclusion.** The developed structure can be used as the basis of empirical research. The results of theoretical analysis will be useful for the development of training programs for future teachers aimed at establishing the necessary personality traits for the effective implementation of the dialogical approach in the educational process.

**Keywords:** dialogization, educational process, concept of education, emotional intelligence, empathy, reflexivity

**For Citation.** Kuzubov A.A. Structure of Teachers' Professional and Personal Training for the Formation of the Educational Process's Dialogization. *Science Almanac of Black Sea Region Countries*. 2026;12(2):34-41. <https://doi.org/10.23947/2414-1143-2026-12-2-34-41>

**Введение.** Современные тенденции в образовании все больше тяготеют к гуманистическим ценностям, к гуманитарной сущности школы. Достичь этой цели можно благодаря диалога-своеобразному инструменту, способствующему глубокому усвоению знаний и развитию личности. При этом для успешной диалогизации образования необходимы педагогические кадры, которые обладают не только теоретическими знаниями, но и соответствующими личностными качествами, что является основой готовности к профессиональной деятельности. Несмотря на значительный интерес исследователей к профессиональной подготовке учителей, вопрос личностной готовности остается недостаточно изученным, а в контексте внедрения образовательного диалога эта проблема вообще до сих пор не рассматривалась. Важно не только определить понятие готовности, но и операционализировать его, чтобы очистить от излишней абстрактности и эфемерности.

**Материалы и методы.** Теоретическим базисом исследования является компетентно-ориентированное обучение, концепции образовательного диалога, использованные как методологическая основа научного исследования, определяемые целью обучения в образовательной среде. Основными методами исследования являются теоретический анализ, синтез, обобщение, сравнение, систематизация, контент-анализ.

**Результаты исследования.** Диалогизация образования – это процесс переосмысления образовательной парадигмы, направленный на гуманизацию обучения, где взаимодействие между участниками (Учитель-Ученик, Ученик-Ученик) строится на принципах равенства, взаимоуважения, рефлексии и личностного развития.

Данное понятие активно разрабатывается в контексте гуманистической педагогики и психологии. Значительный вклад в исследование диалогизации образовательного процесса внесла А.Ю. Чистобаева [1]. Также вопросы диалогизации учебно-воспитательного процесса исследуют: А.А. Сомкин (формы диалогических умений), Л.С. Зникина, Д.В. Седых (диалог как лингводидактическая категория) [2; 3]. Поэтому данный вопрос издавна интересовал ученых, но не теряет своей актуальности и сейчас. Исследование личностной готовности будущих педагогов к внедрению образовательного диалога является продолжением сферы научного интереса и одновременно новым и малоисследованным аспектом.

Истоки образовательного диалога достигают древних времен, одним из первых таких примеров можно назвать маевтические беседы Сократа. Мыслитель сравнивал достижения человеком мудрости, истинного знания

со вторым рождением, но теперь не биологическим, а духовным, мировоззренческим, интеллектуальным и нравственным по своей сути. Задача наставника в этом процессе создать благоприятные условия подобно тому, как это делает повитуха. По мнению Сократа, истину нельзя передать, она должна родиться внутри человека через диалог, в котором нет конкретных ответов, но есть равноправные умы со своими вопросами. Как известно, философ не оставил после себя ни одного письменного произведения и считал любой текст ограниченным и даже вредным, ибо он неизменен и все ответы одни и те же.

В современном мире господство интернета и постоянного совершенствования электроники трудно представить мажорные беседы в их оригинальном виде, но сама концепция диалогического подхода Сократа актуальна как никогда.

Продолжая рассмотрение диалога (в широком его понимании) как онтологической характеристики отдельной личности, целесообразно вспомнить взгляды представителей гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, У. Франкл и др.). По их мнению, основной целью диалогического взаимодействия является достижение личностью уровня самоактуализации и аутентичного существования путем увеличения границ самоосознания личности. Логическим следствием этого есть хорошее психологическое самочувствие. С. Кауфман отмечает, что это не обязательно приятно переживания, но те, что связаны с появлением в жизни нового смысла, вовлеченности и роста – основных понятий гуманистической психологии [4].

Если образовательный диалог находится в модусе бытия, в соответствии с концепцией Э. Фромма, то традиционное образование – пример модуса владения. Психолог сравнивает образцовых отличников с хорошо информированными гидами в музее, которые могут воспроизводить большое количество запоминаемой информации, однако им не известно то, что выходит за пределы такого знания-собственности. Они не учатся задавать вопросы, понимать внутренние противоречия, различать истинные мысли автора от приписанных ему и многого еще [5].

Продолжается эта мысль и в работах М. Чиксентмихай. Создатель концепции потока отмечает, что многие люди перестают учиться, как только заканчивают школу, потому что тринадцать или даже двадцать лет принуждения к знаниям несут для них слишком много негативных эмоций. Их вниманием слишком долго руководили учителя и учебники, поэтому окончание образования они воспринимают как освобождение [6, с. 147].

Таким образом, в отличие от традиционной модели обучения, где знания передаются преподавателем в одностороннем порядке, образовательный диалог представляет собой значительно более сложный процесс.

Как отмечает Н. Павелко, для эффективного диалога недостаточно только формального акта коммуникации, потому что он «базируется на манипуляции сознанием другого человека, безлично – адресован всем, и практически сводит обучение к научению». Ученый рассматривает образовательный диалог как такой интенциональный акт общения, который «обращен к каждому индивидуально, обеспечивает возможность студенту самостоятельно и свободно строить свою систему ценностей в процессе переживания ценностных позиций, эмоционального и рефлексивного отношения к ценностям другого и своих собственных, что превращает ценностное отношение в целостно-духовное, а не в одностороннее – эмоциональное или рациональное» [7, с. 5].

Готовность к любому виду деятельности – залог успешной ее реализации и безболезненного процесса деятельности. Не является исключением и образовательный диалог, в частности, личностный компонент готовности специалиста.

Мы рассматриваем личностную готовность будущего педагога к диалогизации образовательного процесса как сложное динамическое образование личности будущего педагога, представленное внутренними установками на конгруэнтные, доброжелательные и смыслонасыщенные взаимоотношения в образовательной среде с целью становления целостной личности ученика [8].

Для анализа составляющих личностной готовности мы выделили 4 критерия, которые соответствуют 4-м обобщенным компонентам (рис. 1).

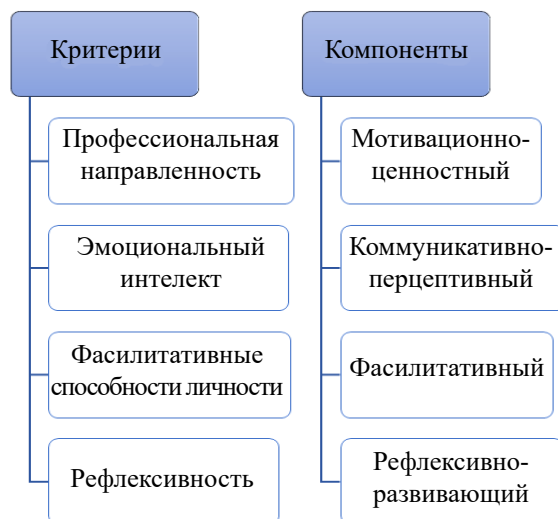


Рис. 1. Составляющие личностной готовности к диалогизации образовательного процесса

Среди критериев прежде всего важно рассмотреть профессиональную направленность. По мнению А. Кандаурова, в широком смысле профессиональная направленность – это система эмоциональных отношений, иерархическая структура мотивов, которые преобладают и побуждают личность к их воплощению в профессиональной деятельности. В узком смысле это профессионально важное свойство, занимающее центральное место в структуре личности специалиста и определяющее его индивидуально-типологическое своеобразие [9, с. 76]. В свою очередь С. Лушникова обращает внимание на профессиональную направленность как имеющийся у человека устойчивый интерес к определенному, отдельному виду деятельности и склонность заниматься ею [10].

Такие трактовки наталкивают на анализ ценностно-смысловых ориентаций личности. О. Березкина обращает внимание на то, что они проявляются, закрепляются и корректируются в профессиональной деятельности индивида. При этом процесс становления ценностно-смысловых ориентаций и профессиональная деятельность взаимно детерминированы [11].

Согласно этому утверждению, будущие педагоги уже во время учебы, в момент первого контакта со своей профессией, начинают вплетать в структуру собственной личности профессиональное «я» на основе устойчивого интереса к профессии, начинают свое профессиональное самосуществование.

Профессиональное самосуществование – одна из важнейших форм жизненного самосуществования. Для студентов актуальной является внутрипрофессиональная форма данного феномена (профессиональное самосовершенствование, направленное на повышение профессиональной компетентности и развитие профессиональных качеств).

На пути к диалогизации образования первыми ступеньками являются глубокая мотивированность в профессиональном обучении, заинтересованность в собственном личностном совершенствовании для способности в будущем воплощать на практике идеи гуманистического подхода к обучению. Поэтому первый проанализированный критерий соответствует мотивационно-ценностному компоненту. Далее, большее внимание обратим непосредственно на педагогическое общение, в основе которого субъект-субъектные отношения, опосредованные начальным предметом.

Специалисты в сфере социально-эмоционального обучения утверждают, что социально-эмоциональная компетентность и позитивное самочувствие учителей в значительной мере влияют на учебный контекст. Личностные качества учителей формируют характер их отношений с учениками. Группы с теплыми, доброжелательными взаимоотношениями между учителями и учениками способствуют глубокому усвоению знаний учащимися: дети, которые чувствуют себя комфортно со своими учителями и ровесниками, с большим рвением овладевают сложным материалом и настойчивее выполняют сложные учебные задачи. И наоборот, когда учителя плохо справляются с социальными и эмоциональными требованиями преподавания, учащиеся демонстрируют более низкую успеваемость и поведение при выполнении заданий [12].

Этот тезис, которым руководствуются в SEL, подтверждает важность личностного развития педагога, выработки у него внутренних черт, которые являются естественной частью личности, а не навязанными интросектами, которые изнутри будут разрушать как самого учителя, так и тех, кому он будет передавать эти «чужие» постулаты. Поэтому рассматривая следующие 2 критерия готовности к диалогизации образования, основное внимание обратим на концепцию учителя-фасилитатора.

Эмоциональный интеллект – основа коммуникативно-перцептивного компонента личностной готовности к диалогизации образовательного процесса (рис. 1). С. Шарафутдинова определяет это понятие как интегральное свойство личности, отражающее познавательную способность человека к пониманию эмоций и управлению ими путем когнитивной обработки эмоциональной информации и обеспечивает психологическое благополучие личности и успешность социального взаимодействия [13].

Тип социального взаимодействия в контексте нашего исследования-субъект-субъектное общение между учителем и учеником. Педагог может коммуницировать с учениками на тему учебного предмета, взаимодействовать с ними на личностном уровне, правильно интерпретировать их реакции, используя механизмы социальной перцепции, именно благодаря эмоциональному интеллекту.

Обращение к эмоциональному миру личности позволяет оживить образовательный процесс, добавить ему динамичности. В структуре эмоционального интеллекта особое внимание привлекает эмпатия, которая одновременно является одной из фасилитативных установок, выделенных К. Роджерс [14]. Способность проникнуть в эмоциональное состояние другого человека, коснуться его переживаний значительно улучшает качество общения, позволяет строить стабильные взаимоотношения. В образовании эмпатия особенно важна, поскольку эмоциями насыщены не только межличностные отношения, но и само знание, которое выстраивается в этих взаимоотношениях.

С. Кауфман уместно замечает, что несмотря на очевидную пользу эмпатии, она также может проявляться в нездоровой форме, когда настраивает на помощь только тем людям, с которыми у нас общие эмоциональные переживания. Чтобы этого не произошло, эмпатия должна сочетаться когнитивную и аффективную составляющие. Когнитивная эмпатия – это способность воспринимать чувства других, то есть ставить себя на чье-то место и «понимать чужое сознание». Аффективная же эмпатия – это способность разделять эмоциональные переживания людей и действительно чувствовать то, что и они [1, с. 53].

В отечественных исследованиях находим подобную и даже более широкую структуру эмпатии, рассмотренную непосредственно на примере педагога. Ученые выделяют когнитивные, поведенческие и эмоциональные

компоненты. Так, когнитивный компонент эмпатии педагога помогает анализировать поведение, мимику, жесты, интонации учащихся, чувствовать их состояние, настроение, прогнозировать дальнейшее развитие событий. Поведенческий компонент обеспечивает принятие позиции ученика, развивает способность к саморегулированию; помогает защищать личностное равноправие в установлении и поддержании контактов, способствует корректной оценке собственных действий на уровне взаимодействия; поддерживает активность, ответственность за собственные действия и принятие решений. Эмоциональный компонент эмпатии помогает учителю поддерживать эмоциональные контакты, способствует положительному эмоциональному отношению к чувствам учащихся, улучшает способность чувствовать их состояние, создает возможность сопереживания [15].

Эмпатичность крайне важное свойство личности педагога, однако недостаточное. Целесообразно отдельным критерием личностной готовности к диалогизации образовательного процесса выделить фасилитативные способности личности, обобщенные нами в фасилитативном компоненте.

Педагогическая фасилитация – специфический вид педагогической деятельности учителя, которая имеет целью помогать ребенку в осознании себя как самоценности, поддерживать его стремление к саморазвитию, самореализации, самосовершенствованию, способствовать его личностному росту, раскрытию способностей, познавательных возможностей, актуализировать ценностное отношение к людям, природе, национальной культуре на основе организации вспомогательного, гуманистического, диалогического, субъект-субъектного общения, атмосферы безусловного принятия, понимания и доверия [16]. Учитель должен стать проводником ребенка на его пути к познанию. Направлять, поддерживать, поощрять, содействовать и облегчать – все это включает понятие фасилитации.

Ученые, анализируя параллели между подходом К. Роджерса в терапии и образовании, конгруэнтность очерчивают как соответствие между внутренним осознанием терапевтом (учителем) собственных эмоций и их внешним выражением. В образовательном контексте конгруэнтный учитель – это человек, который показывает ученикам, кем он является на самом деле, тогда как ученики воспринимают своего педагога как настоящего, живого, а потому чувствуют к нему привязанность. Такое отношение способствует укреплению их отношений и заставляет учеников верить своему наставнику [17].

Прозрачность, реальность, правдивость или подлинность являются синонимами конгруэнтности. Существует два ее уровня: внутренний и внешний. К. Роджерс подчеркивает важность конгруэнтности между «Я» и опытом. В некоторых случаях переживания, которые не соответствуют «Я» и кажутся несовместимыми, отрицаются; им не разрешается становиться частью самосознания, что приводит к отсутствию синхронности, называемой внутренней неконгруэнтностью. Состояние внутренней неконгруэнтности – блок между «я» и опытом-ускоряет внешнюю ее форму. Внутренне неконгруэнтные люди привносят это свойство в отношения с другими людьми. Из-за этого большое количество опыта исключается из внутриличностного и межличностного общения. Таким образом, окружающие часто воспринимают таких людей как неаутентичных, фальшивых или скованных. Кроме того, следует подчеркнуть еще один важный вопрос: недостаточно быть внутренне конгруэнтным, это должно быть перенесено в межличностный контакт [18, с. 36].

Уверенность учителя в возможностях каждого ученика является фундаментом для безусловного принятия и позитивного отношения к нему – следующей установки фасилитатора, имеющего глубокие корни в гуманистической психологии и находит подтверждение в современных исследованиях.

Так, С. Кауфман рассматривает это понятие в контексте связей высокого качества, для которых присуща взаимная осознанность и социальное взаимодействие между участниками общения. Это возможно, в частности, благодаря безусловному положительному отношению, когда каждый участник отношений чувствует, что его замечают и ценят, что он может без опасений выражать свои переживания и мысли в полном диапазоне [1].

Развивая фасилитативные способности, важно помнить о необходимости не только совершенствовать свои коммуникативные навыки, но и работать над самопознанием. Как отмечает А. Ленгле, эффективный фасилитатор – это тот, кто не только понимает других, но и имеет глубокое понимание себя. Именно такие отношения с самим собой являются основой для построения прочных и доверительных взаимоотношений с окружением [19].

Поэтому последним, но не менее важным критерием личностной готовности к диалогизации образования, выделяем рефлексивность и потребность в саморазвитии, что соответствует рефлексивно – развивающему компоненту нашей концепции.

В анализе понятия «рефлексия» обратимся к толкованию А.Н. Панфилов, В.М. Панфилова ученые определяют его как продуктивную мыслительную деятельность индивида, направленную на собственное сознание, поведение, мысли, позицию, приобретенные знания, совершенные или задуманные действия и т.д. с целью осмысления, самопознания, самоанализа внутренних психических актов, состояний, качеств, процессов. Авторы также отмечают, что рефлексивный подход к преподаванию является важным фактором инновационной деятельности педагога, направленной на развитие готовности человека к динамическим социальным изменениям, способности воспринимать и реализовывать инновации, конструктивно взаимодействовать в социуме [20].

Г.В. Лобастов указывает, что рефлексивность включает в себя следующие аспекты: самоанализ (личность способна критически анализировать свои поступки, мысли, мотивации и взаимодействие с окружением); саморефлексия (способность личности сосредотачиваться на своих внутренних мыслях и чувствах); критическое мышление (рефлексивная личность способна распознавать подсознательные предубеждения и преодолевать их);

самосознание (рефлексивная личность понимает свои сильные и слабые стороны, свои ценности); способность к изменениям (рефлексивная личность готова адаптироваться к новым обстоятельствам, учиться на опыте и вносить изменения в свою жизнь на основе своего анализа) [21].

Заметим, что придерживаемся подхода по различению понятий «рефлексия – процесс» и «рефлексивность» – свойство личности (необходимое условие для целесообразного применения определенной рефлексивной стратегии в конкретной ситуации). Соглашаемся с мнением исследователей, что «рефлексивность как свойство, означает осмысление предпосылок, закономерностей и механизмов собственной деятельности, обращение к своему внутреннему миру, опыту, жизнедеятельности, постоянный анализ представлений о своем «Я» во взаимосвязи с усвоением позиции профессионала» [22].

Обосновывая рефлексивно-развивающий компонент личностной готовности к диалогизации образования, подчеркнем, что в подходах, рассмотренных ранее, обращается внимание на связь рефлексивности с готовностью к изменениям, адаптивностью к новым условиям и обстоятельствам. Это, безусловно, является условием саморазвития. Вместе с тем это тесно связано с концепцией положительного психологического капитала личности.

Психологический капитал объединяет четыре положительных психологических ресурса: Надежда, самоэффективность, резильентность, оптимизм (HERO: hope, efficacy, resilience, optimism). Действие психологического капитала в единстве всех четырех компонентов Ф. Лютенс демонстрирует в следующем примере. Оптимистично настроенные люди сочтут свои шансы на успех высокими. Будучи уверенными в себе (то есть, имея высокую эффективность), они сознательно будут выбирать сложные цели и иметь мотивацию для их достижения. Надежда будет способствовать созданию и использованию различных путей к этим целям, а устойчивость (резильентность) позволит восстанавливаться после неудач, когда пути будут заблокированы. Вместе эти ресурсы помогут поддерживать внутреннее чувство контроля и целеустремленности при достижении целей [23].

Люди с более высоким психологическим капиталом более открыты для обучения, воспринимают проблемы как возможность для роста и активно ищут возможности для саморазвития. Поскольку они также проявляют большую устойчивость, это побуждает их к непрерывному обучению, росту и личностной реализации.

Дополнительно с целью операционализации предмета исследования мы выделили показатели, в которых проявляется каждый из описанных критериев. Это позволило создать детальную структуру личностной готовности будущих педагогов к диалогизации образовательного процесса. Результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Структура личностной готовности будущих педагогов к диалогизации образовательного процесса

Критерии	Компоненты	Показатели
Профессиональная направленность	Мотивационно-ценностный	– гуманистическая направленность, – потребность в самоактуализации, – направленность на педагогический процесс
Эмоциональный интеллект	Коммуникативно-перцептивный	– контактность, гибкость в общении, – способность понимать эмоции и уметь ими управлять, эмпатичность, – склонность к социальному взаимодействию, заинтересованность в других
Фасилитативные способности личности	Фасилитативный	– желание и способность оказать поддержку другому человеку, – сосредоточенность на бесполезной помощи
Рефлексивность	Рефлексивно-развивающий	– положительное самоотношение, – способность к самоанализу, – направленность на усовершенствование, – открытость новому опыту

**Обсуждение и заключение.** Диалогизация образовательного процесса – важная составляющая гуманитарной парадигмы образования, направленной на целостное развитие личности. Для реализации подхода на практике встает необходимость соответствующей подготовки будущих педагогов, в частности понимания личностных свойств и качеств их готовности.

Проведенное исследование позволило выделить в структуре личностной готовности будущих педагогов к диалогизации образовательного процесса четыре компонента. Мотивационно-ценностный компонент определяется профессиональной направленностью, предполагает то, что готовность к диалогу характеризуется устойчивым интересом к профессии, высокой мотивацией к саморазвитию и желанием воплощать гуманистические принципы в педагогической деятельности. Коммуникативно-перцептивный компонент предполагает развитые

эмоциональный интеллект и коммуникативные навыки, поскольку способность понимать эмоции других людей, устанавливать доверительные отношения и строить эффективное взаимодействие является необходимым условием для успешного диалогического взаимодействия. Фасилитативный компонент ориентирован на помощь другим в их развитии путем создания благоприятных условий для самореализации и включает в себя такие фасилитативные установки как конгруэнтность, безусловное принятие и положительное отношение к личности ученика. Рефлексивно-развивающий компонент связан со способностью к самоанализу и самосовершенствованию для поиска новых путей развития.

Перспективы научного исследования усматриваем в эмпирическом исследовании личностной готовности будущих педагогов к внедрению образовательного диалога на основе выделенных компонентов и критериев исследования.

### Список литературы / References

1. Чистобаева А.Ю. Диалогизация образовательного процесса как педагогическое условие успешного формирования компетенций в сфере профессионального общения выпускников педвуза. *Вестник педагогических инноваций*. 2020;60(4):30–38.

Chistobaeva A.Ju. Dialogization of the educational process as a pedagogical condition of successful development of competences in the sphere of professional communication graduates of pedagogical higher school. *Journal of Pedagogical Innovations*. 2020;60(4):30–38. (In Russ.)

2. Сомкин А.А. Личностно ориентированный подход в системе современного гуманитарного образования: от монолизма к диалогической модели обучения. *Образование и наука*. 2019;21(3):9–28. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-3-9-28>

Somkin A.A. Personally-oriented approach in the system of education in the humanities: From monologism to dialogical model of teaching. *The Education and science journal*. (In Russ.) <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-3-9-28>

3. Зникина Л.С., Седых Д.В. Полилингвальная образовательная среда вуза: особенности педагогического обеспечения обучения студентов. *Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств*. 2020;51:212–221. <https://doi.org/10.31773/2078-1768-2020-51-212-221>

Znikina L.S., Sedykh D.V. Polylingual educational environment of university: pedagogical providing of students' training. *Bulletin of the Kemerovo State University of Culture and Arts*. 2020;51:212–221. (In Russ.) <https://doi.org/10.31773/2078-1768-2020-51-212-221>

4. Kaufman S.B. Le besoin d'autoréalisation, plus fort que l'adversité. *Cerveau & Psycho*. 2020;126(10):50–55. <https://doi.org/10.3917/cerpsy.126.0050>

5. Фромм Э. *Забывтый язык. Иметь или быть?* Пер. с нем. и англ. Москва: АСТ; 2009. 442 с.

Fromm E. *Forgotten language. To have or to be?* Translated from German and English. Moscow: AST; 2009. 442 p. (In Russ.)

6. Чиксентмихайи М. *В поисках потока: психология включенности в повседневность*. Пер. с англ. Е. Милицкая. Москва: Альпина нон-фикшн; 2012. 192 с.

Csikszentmihalyi M. *Finding flow: psychology of inclusion in everyday life*. Translated from English by E. Militskaya. Moscow: Alpina non-fiction; 2012. 192 p. (In Russ.)

7. Павелко Н.Н. Диалогическая педагогика в современной образовательной парадигме. *Вестник ИМСИТ*. 2023;96(4):3–6.

Pavelko N.N. Dialogic pedagogy in modern educational paradigm. *Journal "Vestnik IMSIT"*. 2023;96(4):3–6. (In Russ.)

8. Федотова О.Д., Светличный Е.Г. Моделирование, как инструмент познания и самосовершенствования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2025;88–2:353–356.

Fedotova O.D., Svetlichniy E.G. Modeling as a tool for cognition and self-improvement. *Problems of modern pedagogical education*. 2025;88–2:353–356. (In Russ.)

9. Кандаурова А.В. Профессиональная направленность студентов педагогических вузов: постановка проблемы. *Вестник Нижневартовского государственного университета*. 2023;2:69–84. <https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/07>

Kandaurova A.V. Professional orientation of students of pedagogical universities: problem statement. *Bulletin of Nizhnevartovsk State University*. 2023;2:69–84. (In Russ.) <https://doi.org/10.36906/2311-4444/23-2/07>

10. Лушникова С.Р. Профессиональная направленность педагога: структура и компоненты. *Вестник Набережночелнинского государственного педагогического университета. Спецвыпуск*. 2024;50(2–2):140–144.

Lushnikova S.R. Professional orientation of the teacher: structure and components. *Bulletin of Naberezhnye Chelny state pedagogical university. Special issue*. 2024;50(2–2):140–144. (In Russ.)

11. Березкина О.И. преемственность ценностных ориентаций будущих педагогов при переходе от допрофессиональной к профессиональной подготовке. *Проблемы современного педагогического образования*. 2024;82–1:50–52.

Berezkina O.I. Continuity of future teachers' value orientations during the transition from pre-professional to professional training. *Problems of modern pedagogical education*. 2024;82–1:50–52. (In Russ.)

12. Кушакова А.И., Зарипова Р.С. Роль социально-эмоционального обучения в современной педагогике. *Казанская наука*. 2024;3:114–116.

Kushakova A.I., Zaripova R.S. The role of social-emotional learning in modern pedagogy. *Kazan science*. 2024;3:114–116. (In Russ.)

13. Шарафутдинова С.Ф. Эмоциональный интеллект как фактор развития компетенции при реализации профессионального стандарта педагога. *Учитель Башкортостана*. 2021;1021(3):0–33.  
Sharafutdinova S.F. Emotional intelligence as a factor in the development of competence in the implementation of the professional standard of a teacher. *Teacher of Bashkortostan*. 2021;1021(3):0–33. (In Russ.)
14. Роджерс К. *Гуманистическая психология: теория и практика*. Москва: Московский психолого-социальный университет; 2013. 456 с.  
Rogers C. *Humanistic Psychology: Theory and Practice*. Moscow: Moscow Psychological and Social University; 2013. 456 p. (In Russ.)
15. Гончарова И.И., Васильева М.И. Развитие эмпатии как профессионально значимого личностного качества будущего педагога. *Сибирский учитель*. 2021;134(1):35–40.  
Goncharova I.I., Vasilyeva M.I. The development of empathy as a professionally significant personal quality of the future teacher. *Siberian teacher*. 2021;134(1):35–40. (In Russ.)
16. Адонина Л.В., Вишнякова А.В., Кузема Т.Б. Педагогическая фасилитация и её составляющие. *E-Scio*. 2020;48(9):309–316.  
Adonina L.V., Vishnyakova A.V., Kuzema T.B. Pedagogical facilitation and its components. *E-Scio*. 2020;48(9):309–316. (In Russ.)
17. Белокопытов Ю.Н., Панасенко Г.В. Психотерапия К.Р. Роджерса как управляющий параметр предотвращения профессионального выгорания. *Профессиональное образование в современном мире*. 2019;9(3):3112–3120. <https://doi.org/10.15372/PEMW20190323>  
Belokopytov Yu.N., Panasenko G.V. Psychotherapy KR Rodgers as a governing parameter for prevention of professional ignition. *Professional education in the modern world*. 2019;9(3):3112–3120. (In Russ.) <https://doi.org/10.15372/PEMW20190323>
18. Долженко О.А., Исаев В.Д. Конгруэнтность культуры и менталитета. *Антропос: Логос и Теос*. 2023;9:32–40.  
Dolzhenko O.A., Isaev V.D. Congruence of culture and mentality. *Anthropos: Logos and Theos*. 2023;9:32–40. (In Russ.)
19. Ленгле А. Самость во плоти. Экзистенция и психосоматика. *Консультативная психология и психотерапия*. 2015;84(1):7–69.  
Laengle A. The self in the flesh existence and psychosomatics. *Counseling Psychology and Psychotherapy*. 2015;84(1):7–69. (In Russ.)
20. Панфилов А.Н., Панфилова В.М. Педагогическая рефлексия будущего учителя в эпоху технологий искусственного интеллекта. *Современные проблемы науки и образования*. 2025;4:65. <https://doi.org/10.17513/spno.34215>  
Panfilov A.N., Panfilova V.M. Pedagogical reflection of a future teacher in the era of artificial intelligence technologies. *Modern problems of science and education*. 2025;4:65. (In Russ.) <https://doi.org/10.17513/spno.34215>
21. Лобастов Г.В. Критическая рефлексия диалогии. *Экономические и социально-гуманитарные исследования*. 2025;12(4). <https://doi.org/10.24151/2409-1073-2025-12-4-m12s02a15>  
Lobastov G.V. Critical reflection on dialogics. *Economic and social research*. 2025;12(4). (In Russ.) <https://doi.org/10.24151/2409-1073-2025-12-4-m12s02a15>
22. Сурьянинова Т.И., Фетисова А.С. Исследование диалогической позиции студентов-психологов в образовательном процессе. *Психологическая наука и образование*. 2021;26(4):80–90. <https://doi.org/10.17759/pse.2021260407>  
Suryaninova T.I., Fetisova A.S. Exploring dialogic position of psychology students in educational process. *Psychological science and education*. 2021;26(4):80–90. (In Russ.) <https://doi.org/10.17759/pse.2021260407>
23. Luthans F., Luthans K.W., Luthans B.C. Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*. 2004;47(1):45.

**Об авторе:**

Кузубов Алексей Алексеевич, кандидат экономических наук, доцент. Институт сквозных технологий, Донской государственный технический университет (344003, Российская Федерация, г. Ростов-на-Дону, пл. Гагарина, 1), [ORCID](https://orcid.org/), [SPIN-код](https://spina.org/), [alexceyk@gmail.com](mailto:alexceyk@gmail.com)

**Конфликт интересов:** автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

*Автор прочитал и одобрил окончательный вариант рукописи.*

**About the Author:**

Kuzubov Alexey Alekseevich, Cand. Sci. (Economic Sciences), Associate Professor, Don State Technical University, (1, Gagarin Sq., Rostov-on-Don, 344003, Russian Federation), [ORCID](https://orcid.org/), [SPIN-code](https://spina.org/), [alexceyk@gmail.com](mailto:alexceyk@gmail.com)

**Conflict of Interest Statement:** the author declares no conflict of interest.

*The author has read and approved the final version of manuscript.*

Поступила в редакцию / Received 16.04.2026

Поступила после рецензирования / Reviewed 30.04.2026

Принята к публикации / Accepted 04.05.2026