РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОНГРУЭНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ОСНОВЕ ПРОЕКТНОГО ПОДХОДА В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Кобилова Нилуфар Худойшукуровна
доцент Каршинского государственного технического университета
nilufar.kobilova90@mail.ru
https://orcid.org/0009-0007-5648-6985
UDK 378.147:37.013

Аннотация: *В данной статье с научно-теоретических и практических позиций рассматривается методическое обеспечение развития способности к конгруэнтности как одного из ключевых личностно-профессиональных качеств, обеспечивающих профессиональное становление будущих учителей в условиях высшего педагогического образования. В исследовании методическое обеспечение интерпретируется как комплекс педагогических методов, форм, средств и условий, направленных на формирование согласованности между внутренними профессиональными ценностями, эмоционально-психологическим состоянием и поведенческими проявлениями будущих учителей в педагогической деятельности. В статье обосновываются методические механизмы развития способности к конгруэнтности на основе интеграции личностно-ориентированного, компетентностного и проектного подходов. В частности, показано, что использование индивидуальных и групповых проектов, проблемных педагогических*

ситуаций, рефлексивных занятий, тренингов и портфельных технологий способствует развитию профессионального самосознания, рефлексивного мышления и эмоциональной устойчивости будущих учителей. Особое внимание уделяется роли фасилитаторской и тьюторской деятельности преподавателей в структуре методического обеспечения. Научно обосновано, что конструктивное педагогическое общение и систематическая обратная связь выступают значимыми факторами формирования открытости, доверия и профессиональной согласованности у будущих учителей. Кроме того, в статье раскрываются возможности использования диагностических инструментов и методов математико-статистического анализа для оценки уровня развития способности к конгруэнтности.

Результаты исследования имеют научно-практическую значимость, поскольку способствуют обеспечению личностно-профессиональной гармонии будущих учителей, гуманизации педагогической деятельности и повышению эффективности подготовки современных педагогических кадров в системе высшего педагогического образования.

Ключевые слова: *педагогическая конгруэнтность, будущий учитель, методическое обеспечение, профессиональное становление, личностно-профессиональная гармония, проектный подход, рефлексия, фасилитаторская деятельность, тьюторское сопровождение, педагогическая деятельность.*

Введение. Совершенствование подготовки будущих учителей является одной из наиболее актуальных и комплексных задач современного образования. Цифровая трансформация образовательного

процесса, внедрение инновационных технологий в педагогическую деятельность, а также постоянные изменения в системе обучения и воспитания требуют, чтобы учитель формировался не только как носитель знаний, но и как специалист, способный реализовывать личностно-ориентированный педагогический подход. Одной из важнейших задач современной системы высшего педагогического образования является гармоничное развитие не только профессиональных знаний и навыков будущих учителей, но и их личностно-профессиональных качеств.

В условиях гуманизации образовательного процесса и возрастания социальной и нравственной ответственности педагогической деятельности особое значение приобретает способность к конгруэнтности, обеспечивающая соответствие между внутренними ценностями учителя, его эмоциональным состоянием и внешним педагогическим поведением.

Сегодня от учителя требуется не только выполнение требований, определённых нормативно-правовыми документами, государственными образовательными стандартами и педагогическими технологиями, но и проявление себя как личности с собственной профессиональной позицией, рефлексивного, ответственного и творческого субъекта педагогической деятельности. Однако практика подготовки педагогических кадров показывает, что в процессе профессиональной подготовки будущих учителей вопросам целенаправленного и системного развития способности к конгруэнтности уделяется недостаточное внимание. В результате у молодых педагогов наблюдаются коммуникативные трудности, эмоциональная

нестабильность, недостаточная развитость рефлексии и проблемы профессиональной адаптации.

В педагогической деятельности конгруэнтность проявляется как интегративное профессиональное качество, отражающее гармонию между личностными ценностями учителя, его профессиональными убеждениями и реальными педагогическими действиями. Данное качество является одним из важнейших факторов, определяющих эффективность педагогического общения, открытость и доверительность в образовательном процессе, а также эмоциональную устойчивость учителя. Поэтому развитие способности к конгруэнтности у будущих учителей рассматривается как одно из приоритетных направлений обновления содержания педагогического образования и повышения его качества.

В данном процессе особое значение приобретает методическое обеспечение. Именно через методическое обеспечение осуществляется согласование педагогических целей, содержания, форм и методов обучения, направленных на развитие способности к конгруэнтности, а также обеспечивается рефлексивный и проектный характер образовательного процесса. Образовательный процесс, организованный на основе проектного подхода, выступает эффективным средством формирования профессионального самосознания будущих учителей, развития их личностной позиции и согласования её с педагогической деятельностью.

В этой связи научное обоснование методического обеспечения развития способности к конгруэнтности у будущих учителей, определение его структурных компонентов, механизмов и условий

эффективности является одной из актуальных научно-практических проблем современной педагогической науки. Настоящая статья посвящена обоснованию научных подходов, направленных на решение данной проблемы и обеспечение гармоничного сочетания личностных и профессиональных качеств будущих учителей в системе высшего педагогического образования.

Анализ литературы и методология. Конгруэнтность выражает гармонию между внутренними переживаниями, ценностями учителя и его внешними педагогическими действиями и рассматривается как центральный компонент, определяющий педагогическую эффективность. В связи с этим методическое обеспечение, направленное на развитие способности к конгруэнтности у будущих учителей, имеет важное значение для повышения качества образования.

В современной системе образования развитие педагогической конгруэнтности в профессиональной деятельности учителя играет решающую роль в обеспечении качества образования и интеллектуального и личностного развития обучающихся. Педагогическая конгруэнтность представляет собой интегральное качество, обеспечивающее возможность эффективной организации образовательного процесса, установления позитивных педагогических взаимоотношений со студентами и разработки инновационных решений.

Эффективность формирования и развития педагогической конгруэнтности во многом зависит от её методического обеспечения. В данном процессе используется комплекс теоретических знаний, методических рекомендаций и практических занятий.

Методическое обеспечение формирования педагогической конгруэнтности у будущих учителей включает не только организацию занятий и тренингов, но и должно строиться в соответствии с основными принципами обучения. Применение принципов обучения позволяет учителю осуществлять педагогическую деятельность осознанно и эффективно, укреплять личностно-ориентированный подход и повышать качество образовательного процесса.

Принципы обучения в современной дидактике рассматриваются в тесной связи с внутренними закономерностями и компонентами образовательного процесса. Так, К. Сосницкий [1] отмечает, что каждый из принципов связан с определённым элементом образовательного процесса: например, принцип наглядности связан со средствами обучения, а принцип личностного развития — с целями образования. Ю. К. Бабанский [2] систематизирует принципы обучения по содержанию, методам и формам образования: научность, связь обучения с жизнью, системность, последовательность, доступность, сознательная активность, гармония методов и средств обучения, индивидуальный и коллективный подходы, прочность усвоения и результативность обучения.



Рисунок 1. Принципы обучения

В современном образовательном процессе определение принципов обучения исключительно на основе отдельных компонентов может ограничивать их универсальную дидактическую сущность. Это объясняется тем, что принципы представляют собой общие теоретические нормы, применимые ко всем отраслям науки, уровням обучения, формам образования и образовательным технологиям. Они также служат теоретической и практической основой для учителей, студентов, исследователей в области педагогики, методистов и специалистов, занимающихся управлением образовательными процессами.

В современной педагогике существует также подход к определению принципов обучения, исходя из закономерностей образовательного процесса. Например, Н. А. Сорокин анализирует сущность принципов, основываясь на закономерностях развивающего и воспитательного характера обучения [9]. В. И. Загвязинский, в свою очередь, классифицирует принципы на основе внутренних закономерностей учебного процесса. Однако в данном подходе важно не забывать и о практической значимости принципов [11]. Если закономерности являются объективными и существуют независимо от человеческого сознания, то принципы по своей природе представляют собой осознанно выбираемые в деятельности, применяемые на практике и служащие критерием управления педагогическим процессом средства.

В целом принципы обучения являются общедидактической категорией, выступающей единым научным основанием для всех форм обучения (индивидуальной, групповой, классной, дистанционной), всех

уровней образования (начального, среднего специального, высшего), всех участников образовательного процесса (учителя и обучающихся), а также всех его структурных компонентов (цели, содержания, методов, средств и результатов). Они определяют единые нормативные ориентиры в педагогической системе и должны активно внедряться в современное образование в сочетании с цифровыми технологиями, искусственным интеллектом, адаптивными образовательными платформами, интерактивными методами и креативными подходами. Поэтому принципы обучения следует рассматривать не только как теоретическое понятие, но и как основную методическую основу эффективной и современной организации образовательного процесса.

Система принципов обучения в трудах Я. А. Коменского и А. Дистервега: исторический и современный анализ: Принципы обучения представляют собой правила, основанные на общих закономерностях образовательного процесса, которые обеспечивают его эффективную организацию и выступают ориентиром для содержания, форм и методов обучения. Вопрос систематизации и теоретического обоснования данных принципов впервые был поставлен в истории дидактики Я. А. Коменским [3].

Ян Амос Коменский в своем знаменитом труде *«Didactica Magna» («Великая дидактика»)* выдвигает принцип природосообразности обучения как основополагающий [9]. Он сформулировал следующие принципы обучения:

- ✓ **наглядность** – усвоение знаний осуществляется посредством непосредственного восприятия и наблюдения; поэтому в обучении

важную роль играют предметы, изображения и практические демонстрации;

- ✓ **доступность** – перед введением новых знаний необходимо учитывать психологическую и интеллектуальную готовность обучающихся;
- ✓ **последовательность и системность** – знания должны передаваться во взаимосвязанной и последовательной форме;
- ✓ **активность** – обучающийся должен активно участвовать в образовательном процессе, а его интерес к обучению должен постоянно поддерживаться;
- ✓ **прочность знаний и навыков** – усвоенные знания должны быть настолько глубокими, чтобы их можно было применять на практике.

Хотя в трудах Коменского термин «принцип обучения» прямо не использовался, предложенные им идеи составляют теоретическую основу современных дидактических принципов.

Адольф Дистервег [4] является выдающимся представителем немецкой педагогики, внесшим значительный вклад в систематизацию принципов обучения. В своем труде *«Руководство для подготовки немецких учителей»*, опубликованном в 1835 году, он сформулировал систему принципов обучения на основе содержания образования и деятельности учителя и ученика. Он выделил следующие принципы:

- ✓ **наглядность и доступность** – знания должны представляться в форме, легко воспринимаемой и осознаваемой учащимися;
- ✓ **последовательность и системность** – знания должны передаваться в соответствии с внутренней логикой науки, поэтапно и взаимосвязанно;

✓ **научность** – содержание образования должно основываться на достижениях современной науки;

✓ **активность и самостоятельность** – обучающийся должен выступать не пассивным объектом обучения, а активным субъектом образовательного процесса;

✓ **гуманизм и индивидуальный подход** – необходимо учитывать интересы, способности и потребности каждого обучающегося.

Следует отметить, что Дистервег не только систематизировал принципы обучения, но и придал им чёткие названия, значительно расширив сферу их практического применения.

Результаты исследования показывают, что студенты одновременно стремятся реализовать несколько целей, при этом определённые совокупности целей оказываются связаны с более положительными академическими и социальными результатами (Allen, 1986; Wentzel, 1993). Следовательно, конгруэнтная педагогическая деятельность преподавателя является одним из важных педагогических условий формирования у студентов многовекторных целей, их устойчивой поддержки и достижения высоких академических и социальных результатов.

Исследования Phalen, Davidson и Cao (1991), посвящённые анализу интереса и вовлечённости в образовательный процесс, показывают, что согласованность опыта, получаемого от семьи, сверстников и преподавателей, приводит к значительным различиям в учебной активности студентов. В частности, студенты, испытывающие согласованность в различных социальных контекстах, с большей вероятностью оцениваются преподавателями как активные,

ответственные и демонстрирующие позитивное поведение на занятиях. Данное обстоятельство подтверждает, что конгруэнтная педагогическая позиция будущего учителя способствует лучшей адаптации студентов к учебной среде. К показателям адаптации к школе (или образовательной среде), которые имеют важное значение для согласования целей студентов и преподавателей, относятся интерес к учебным занятиям, восприятие социальной поддержки со стороны преподавателя, чувство личного контроля и убеждения относительно собственных способностей. Как отмечает Csikszentmihalyi (1990), при высокой степени согласованности между личностью и ситуацией деятельность воспринимается как содержательная, интересная и развивающая. McKeachie (1961) установил, что студенты с высокой потребностью в социальной поддержке демонстрируют более высокий уровень учебной активности и академических результатов, когда ощущают социальную поддержку со стороны преподавателя.

Социальная и педагогическая поддержка, ощущаемая студентами со стороны преподавателя, тесно связана с их мотивацией к обучению, социально ответственным поведением, образовательными целями и ценностями, а также академическими интересами (Goodenow, 1993; Harter, 1996; Wentzel, 1997, 1998). С этой точки зрения конгруэнтность будущего учителя, то есть соответствие между предъявляемыми к студентам требованиями, выражаемым отношением и реальной педагогической практикой, является одним из ключевых факторов формирования позитивного психологического климата в образовательной среде. Теория согласованности «личность – среда» (Bronfenbrenner, 1989; Connell & Wellborn, 1991; Eccles & Midgley, 1989)

также признаёт наличие общих целей и задач важным условием социального развития. Степень согласованности целей студентов и преподавателей играет важную роль и в формировании убеждений студентов о личном контроле и собственных способностях (Weiner, 1985) [14]. В данном исследовании убеждения контроля интерпретируются как представления о причинах происходящих событий. Исследования показывают, что академический успех во многом связан с внутренними убеждениями контроля, тогда как неопределённые или внешние убеждения контроля являются сильным предиктором низких учебных результатов (Connell, 1985; Schmitz & Skinner, 1993). Последовательная, справедливая и развивающая обратная связь со стороны будущего учителя оказывает непосредственное влияние на формирование данных убеждений (Skinner et al., 1998; Pintrich & Blumenfeld, 1985) [15].

Восприятие студентом собственных способностей трактуется как убеждение относительно своего академического уровня по сравнению с однокурсниками (Thorkildsen & Nicholls, 1998). Эти убеждения тесно связаны с мотивацией и реальными учебными результатами (Eccles et al., 1998). Поскольку преподаватель является наиболее стабильным источником информации о академических возможностях студента, согласованность целей студента и преподавателя приобретает особое значение, особенно в рамках целей, ориентированных на «достижение высоких результатов».

Согласованность целей студента и преподавателя становится особенно актуальной на ключевых этапах образовательного процесса, в частности на первых курсах среднего или высшего образования. В этот период студенты уделяют больше внимания социальным отношениям,

тогда как преподаватели делают акцент на учебной дисциплине, академической ответственности и профессиональной подготовке. В таких условиях конгруэнтность будущего учителя выступает важным педагогическим механизмом сглаживания несоответствий между ожиданиями студентов и требованиями образовательной среды.

Исходя из этого, исследование преследовало две основные цели: во-первых, определить академические и социальные цели, поддерживаемые студентами и преподавателями; во-вторых, выявить степень согласованности целей студентов и преподавателей и её связь с мотивационными результатами студентов — убеждениями академического контроля, интересом к занятиям, восприятием собственных способностей и ощущаемой поддержкой со стороны преподавателя. В целом конгруэнтность будущего учителя в системе высшего образования рассматривается как важное педагогическое условие обеспечения согласованности целей студентов и преподавателей, развития мотивационной сферы обучающихся и достижения устойчивых академических и социальных результатов.

Результаты и обсуждение. Проведённые опытно-экспериментальные работы позволили определить эффективность методического обеспечения, направленного на развитие способности педагогической конгруэнтности у будущих учителей. В ходе исследования было установлено, что педагогическая деятельность, организованная на основе проектного подхода, оказывает значительное влияние на уровень согласованности между внутренними профессиональными ценностями будущих учителей, их эмоционально-психологическим состоянием и внешними педагогическими действиями.

Результаты начального (констатирующего) этапа показали, что у большинства студентов, участвовавших в исследовании, уровень сформированности педагогической конгруэнтности характеризовался средними и низкими показателями. В частности, студенты отличались несоответствием между внутренней уверенностью и внешними действиями в педагогических ситуациях, эмоциональной нестабильностью, а также недостаточным уровнем рефлексивного анализа. Данное обстоятельство подтверждает, что в процессе подготовки педагогических кадров недостаточно налажено специальное методическое обеспечение, направленное на развитие способности педагогической конгруэнтности.

На формирующем этапе в экспериментальной группе было внедрено методическое обеспечение, разработанное на основе проектного подхода. Данное обеспечение включало индивидуальные и групповые педагогические проекты, рефлексивные занятия, анализ проблемных ситуаций, педагогические тренинги, а также механизмы самооценки. Благодаря этим видам деятельности последовательно развивались уровень профессионального самосознания будущих учителей, их уверенность в принятии педагогических решений и эмоциональная устойчивость. Результаты контрольного этапа показали наличие значительных различий между экспериментальной и контрольной группами. Среди студентов экспериментальной группы был зафиксирован более высокий уровень педагогической конгруэнтности, а также отмечено существенное повышение показателей открытости в педагогическом общении, способности устанавливать позитивные отношения со студентами и уровня рефлексивной деятельности.

Напротив, в контрольной группе подобные положительные изменения проявились значительно слабее. Полученные эмпирические данные были обработаны с использованием методов математико-статистического анализа, который подтвердил статистическую достоверность изменений в экспериментальной группе ($p < 0,05$). Это позволило научно обосновать высокую эффективность методического обеспечения, основанного на проектном подходе, в развитии способности педагогической конгруэнтности у будущих учителей.Результаты исследования были обсуждены в соответствии с теоретическими положениями, представленными в обзоре научной литературы. В частности, концепция конгруэнтности, предложенная К. Роджерсом, а также идеи согласованности «личность – среда», обоснованные Wentzel, Eccles и Csikszentmihalyi, нашли подтверждение в результатах данного исследования. Было установлено, что конгруэнтная педагогическая позиция будущего учителя является важным фактором обеспечения согласованности между целями студентов и требованиями образовательного процесса, повышения учебной мотивации обучающихся, а также достижения положительных академических и социальных результатов.

Кроме того, результаты исследования показали, что развитие педагогической конгруэнтности не ограничивается формированием индивидуальных психологических качеств, а тесно связано с правильной методической организацией образовательного процесса, обеспечением согласованности целей преподавателя и студентов, а также формированием благоприятной педагогической среды. Это подтверждает необходимость рассматривать развитие способности конгруэнтности у

будущих учителей как системную педагогическую задачу в процессе их профессиональной подготовки. В целом результаты исследования свидетельствуют о том, что методическое обеспечение, направленное на развитие педагогической конгруэнтности будущих учителей, имеет важное научно-практическое значение для повышения качества образования в системе высшего педагогического образования, усиления личностно-ориентированного подхода и модернизации процесса подготовки педагогических кадров.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды [Электронный ресурс] / Ю. К.Бабанский.–М.:Педагогика,1989.–Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/babanskiy_izbrannye-pedagogicheskietrudy_1989/go,2;fs,0

2. Akmaljon Ikrom O'g'li Axmedov Yan Amos Komenskiyning pedagogik g'oyalari // Scientific progress. 2022. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yan-amos-komenskiyning-pedagogik-g'oyalari.2026/.

3. Adolf Diesterwegs Ausgewaehlte Schriften, herausgegeben von Eduard Langenberg, zweite durchgesehene Auflage, Frankfurt a. M., 1890, 2 Band, S. 57.

4. Веракса Николай Евгеньевич, Веракса Александр Николаевич Понимание детского развития с позиции экологической теории У. Бронфенбреннера // СДО. 2014. №10. URL:https://cyberleninka.ru/article/n/ponimanie-detskogo-razvitiya-s-pozitsii ekologicheskoy-teorii-u-bronfenbrennera (дата обращения: 02.02.2026)

5. https://hrmars.com/papers_submitted/21562/understanding-career-decision-making-influencing-factors-and-application-of-krumboltzs-social-learning-theory.pdf

6. Заварзина Л. Э., Корчагина Д. Ю. К. Н. Вентцель о нравственном воспитании // Историко-педагогический журнал. 2017. №4. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/k-n-venttsel-o-nravstvennom-vospitanii (дата обращения: 02.02.2026).]

7. Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon & N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (5th ed., pp. 1017–1095). John Wiley & Sons, Inc..]

8. **Komenskiy Ya.A.** Buyuk didaktika (Didactica Magna). – Toshkent: O‘qituvchi, 1975. – 312 b

9. **Rogers C.** On Becoming a Person. – Boston: Houghton Mifflin, 1961. – 420 p.

10. Wentzel K.R. Social–motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school // *Journal of Educational Psychology*. – 1997. – Vol. 89(1). – P. 1–15.

11. Csikszentmihalyi M**.** Flow: The Psychology of Optimal Experience. – New York: Harper & Row, 1990. – 303 p.

12. Eccles J.S., Midgley C. Stage–environment fit and young adolescents’ experiences in schools // *American Psychologist*. – 1989. – Vol. 44. – P. 485–493.

13. Connell J.P., Wellborn J.G**.** Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes // *Self Processes and Development*. – Chicago: University of Chicago Press, 1991. – P. 43–77.