

RU

Вопросы и задачи профессионально-личностной подготовки учителя иностранного языка в свете современных тенденций

Сороковых Г. В., Старицына С. Г., Прибылова Н. Г., Морозова В. И.

Аннотация. Цель данного исследования заключается в выявлении сложных вопросов, касающихся профессионально-личностной подготовки современного педагога. В работе теоретически обоснованы истоки и проблемы нравственного становления молодого специалиста. Научная новизна состоит в том, что на основе теоретических и эмпирических методов исследования определены проблемы студентов педагогического вуза и дефициты в области духовно-нравственного становления. В результате проведенного исследования установлено, что проблемы современного педагога во многом связаны с той политикой, которая на протяжении нескольких десятилетий распространяла либеральные западные ценности, что дает основания переформатирования задач профессионально-личностной и методической подготовки учителя.

EN

Issues and objectives of professional and personal training for foreign language teachers in light of contemporary trends

G. V. Sorokovykh, S. G. Staritsyna, N. G. Pribylova, V. I. Morozova

Abstract. The aim of this research is to identify the complex issues concerning the professional and personal training of contemporary teachers. The paper theoretically substantiates the origins and challenges of the moral development of young professionals. The scientific novelty lies in the fact that, based on theoretical and empirical research methods, it identifies the problems faced by students of pedagogical universities and the deficiencies in their spiritual and moral development. The conducted research established that the problems of contemporary teachers are largely linked to policies that promoted liberal Western values for several decades. This provides grounds for redefining the objectives of professional-personal and methodological teacher training.

Введение

Актуальность предложенной проблематики во многом связана с задачами, поставленными президентом Российской Федерации Владимиром Владимировичем Путиным, которые отражены в Указе от 7 мая 2024 г. № 309 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 г. и на перспективу до 2036 г.», касающемся национальных целей развития страны на ближайший период в русле воспитания гармонично развитой, патриотической и социально ответственной личности. В этой связи полагаем, что высшая школа в рамках профессионально-личностной подготовки будущего педагога должна обратить внимание на его мировоззрение, нравственные качества и способность обучать и воспитывать новое поколение России в духе патриотизма, гражданской идентичности, сохранения традиционных ценностей своего этноса.

Данные вопросы раскрываются в исследовании В. А. Малинина, Г. В. Сороковых, С. М. Шестаковой (2024), посвященном разработке концепции воспитания патриота и гражданина в едином образовательном пространстве; В. М. Меньшикова (2025), предложившего идею создания российской системы гармоничного образования; Н. Д. Гальсковой, Г. В. Сороковых, Н. Л. Орешковой (2025), раскрывающих проблему формирования ценностных основ в профессиональном образе современного учителя во взаимосвязи его лингвокультурной, методической и социальной компетенций; Н. В. Языковой (2023), определяющей сущность национально-культурной идентичности студентов, последовательно выстраиваемой в ходе усвоения как общечеловеческих, так и национальных ценностных смыслов.

Анализ степени изученности данной проблемы позволил выявить противоречия между *актуальными стратегическими ориентирами отечественной государственной политики в сфере образования* (формирование

гармонично развитой, патриотичной, социально ответственной личности, укрепление гражданской идентичности) и *недостаточным уровнем проработанности теоретико-методологических основ включения вышеуказанных задач* в содержание профессионально-личностной подготовки учителя иностранного языка; *высокими ожиданиями к мировоззренческой, нравственной и гражданской позиции учителя* как «транслятора культур» в свете духовно-нравственного становления современного педагога и *отсутствием научно-обоснованной технологии* формирования его целостных профессионально-личностных убеждений.

Таким образом, актуальность обсуждаемого вопроса не вызывает сомнений и требует комплексного подхода к его решению, в связи с чем были поставлены следующие задачи:

- 1) изучить и выявить трудности адаптации молодых педагогов. Определить причины кризиса духовно-нравственного становления студентов – будущих учителей;
- 2) провести лингвистический анализ ключевых концептов «совесть», «душа», «Родина», «воспитание» в российском и западном педагогическом дискурсе, которые во многом раскрывают сущность духовно-нравственных основ мировоззрения личности студента;
- 3) предложить рефлексивные практики как средство развития профессиональной, личностной и духовно-нравственной идентичности языкового педагога.

Сбор, обработка и интерпретация данных в исследовании осуществлялись с применением ряда методов: анализ и синтез (анализ научно-педагогической, лингводидактической литературы; синтез существующих идей и подходов в научной и публицистической литературе о специфике профессионально-личностного становления учителя), диагностика (наблюдение, беседы, анкетирование), статистическая обработка полученных данных.

Теоретической базой данного исследования являются следующие концепции современного образования: антропологическая (Меньшиков, 2025; Ушинский, 2004), аксиологическая (Викулова, Серебренникова, Кулагина, 2011; Гальскова, Никитенко, Трешина, 2023; Гальскова, Сороковых, Орешкова, 2025), теоретико-методологические положения интегральной профессионально-личностной позиции учителя иностранного языка (Тарева, Тарев, Савкина, 2022; Трешина, 2025); гражданско-воспитательная проблематика, направленная на духовно-нравственное становление педагога (Викулова, Кулагина, 2013; Малинин, Сороковых, Шестакова, 2024), положения социолингвистической теории (Муфазалова, 2011; Пименова, 2012), теоретически обобщенный собственный опыт исследователей (Сороковых, Старицына, Морозова и др., 2024; 2025; Морозова, 2021).

Практическая значимость заключается в постановке перспективных задач развития и самоактуализации будущего учителя иностранного языка на основе использования рефлексивных практик как средства духовно-нравственного и профессионального становления личности педагога и формирования ценностных доминант у студентов. Результаты исследования могут найти применение на практических занятиях по методической подготовке студентов, дискуссионных площадках для молодых учителей, элективных курсах.

Обсуждение и результаты

На протяжении многих десятилетий профессионально-методическая подготовка учителя сводилась к ее технологической составляющей – «передача знаний» по предмету. Однако педагог всегда был носителем нравственного стержня и архитектором человеческих отношений (Гальскова, Сороковых, Орешкова, 2025, с. 140). Сегодня очевидно наличие проблемы профессионально-личностного становления начинающего учителя. К сожалению, мы часто сталкиваемся с мнением о том, что «уйдут советские учителя и школа останется со сложной задачей воспитания нового поколения» (Меньшиков, 2025, с. 124), так как в силу ряда причин молодые специалисты не готовы решать вопросы такого рода. Указанная ситуация заставила нас задуматься, почему же не совпадает точка зрения у разных поколений учителей о понимании сущности профессии педагога, отчего по-разному воспринимается цель обучения и воспитания сегодня.

В этой связи нами была поставлена задача изучения и выявления трудностей адаптации молодых педагогов, определения причин кризиса их духовно-нравственного становления. Проведенные в 2025 г. диагностика и анкетирование среди студентов различных педагогических вузов страны (Государственный университет просвещения, Московский городской педагогический университет, Государственный гуманитарно-технологический университет, Курский государственный университет, Северо-Кавказская государственная академия, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет), а также педагогов в возрасте до 25 лет (всего 187 опрошенных) позволили определить дефициты духовно-нравственного развития современного начинающего учителя. Истоки этих проблем возникли не сегодня. В свое время великий педагог К. Д. Ушинский сталкивался с непониманием либеральными мыслителями значимости антропологического принципа в обучении и воспитании учащихся, суть которого он видел в необходимости «узнать человека во всех отношениях» (2004, с. 23). Позже, в 1990-е годы, в отечественной школе распространились, по оценке В. М. Меньшикова (2025, с. 282), деструктивные воспитательные практики (пропаганда религиозных сект, специфические трактовки сексуального, гендерного, валеологического, медиумного воспитания и т. д.). Ответом на этот вызов в методической науке в конце XX века возникла потребность в обращении к личности педагога и ученика, что послужило причиной пересмотра цели языкового образования и включения в его содержание «человеческого измерения» (Гальскова, Никитенко, Трешина, 2023, с. 31; Языкова, 2023, с. 13). Как показывают опросы, беседы, наблюдения, не все студенты и молодые педагоги считают важным решение комплекса задач (образовательные, воспитательные, развивающие) на уроке, для них основной целью является лишь обучение языку, что не соответствует современным концепциям воспитания личности (Малинин, Сороковых, Шестакова, 2024) (отражено на Рисунке 1).

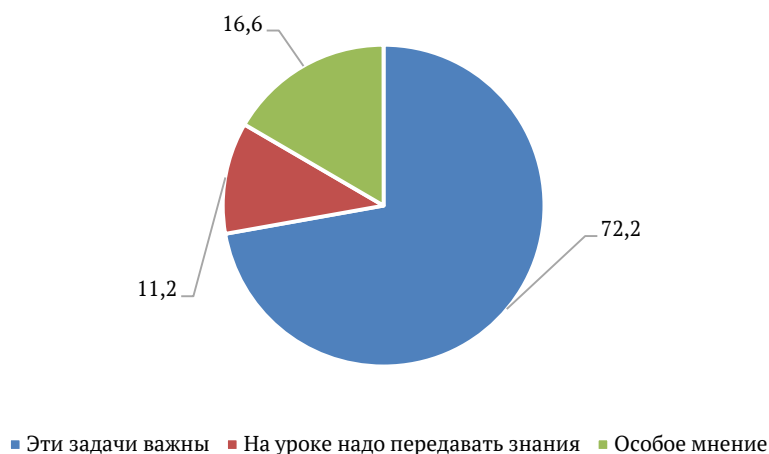


Рисунок 1. Анализ ответов респондентов на вопрос о значимости триединства цели урока: обучение, воспитание и развитие (%)

Несмотря на то, что 72,2% опрошенных осознают значимость комплексного подхода к обучению и воспитанию школьников, в то же время 11,2% студентов считают, что главная задача урока заключается в обучении предмету для того, чтобы «сдать ЕГЭ на высокие баллы». Выражая свое особое мнение о необходимости решать как практические, так и воспитательные задачи на уроке, респонденты оставили следующие комментарии: «Мораль – обязательно, патриотизм – дело каждого» (здесь и далее приведены высказывания студентов в авторской формулировке, как они понимают заданный вопрос); «Это не должно быть отдельной, надуманной задачей “на мораль”»; «Нормы морали, этические принципы и тем более патриотизм невозможно “передать”, но можно их объяснить и представить на суд аудитории. Попытка “передать” их, ввиду субъективного содержания подобных концептов, неизбежно встретится с противоречием и перерастет в недобровольное “насаждение”, прямо противоположное свободе совести»; «Да, какие-то моральные понятия, такие как доброта, уважение к другим, можно включать в урок, но патриотизм не должен входить в этот список. Каждый сам в праве выбирать, как относиться к какому-то месту».

Следующая проблема, которая затронута в нашем исследовании, касается вопроса о возможности влияния начинающего педагога на духовно-нравственное развитие ученика. Результаты диагностики показаны на Рисунке 2.



Рисунок 2. Анализ ответов будущих учителей и молодых педагогов на вопрос «Может ли начинающий педагог влиять на духовно-нравственное развитие ученика?» (%)

Как видно из Рисунка 2, почти 50% готовы к миссии духовно-нравственного развития учащихся. В беседах 32,6% опрошенных уточняют, что их влияние будет иным в силу отсутствия опыта и мудрости. 10,2% студентов

не уверены в своих силах, так как у самих много вопросов к жизни. 7,5% респондентов полагают, что из-за особенностей современных школьников молодому учителю очень трудно чем-то повлиять на их ценности. Среди опрошенных также существует особое мнение: «Пусть этим занимаются его родители и он сам».

Для нас важно было проанализировать мнение молодых специалистов, которые оставили свои комментарии, соответствующие их мировоззрению и пониманию задач государственной политики в области образования, а именно формирования гражданской позиции и патриотизма, что требует от самого учителя овладения не только методической культурой выстраивать современный урок, но и способности формировать у себя определенные ценностные ориентиры (Сороковых, Старицына, 2024). Представим результаты, показывающие отношение студентов и начинающих учителей к задачам патриотического и гражданского воспитания на уроке, что отражено на Рисунке 3.



Рисунок 3. Анализ ответов респондентов на вопрос «Важно ли учителю уметь формировать чувство долга, патриотизм, честь, совесть, справедливость, сострадание и любовь к ближнему?»

Из Рисунка 3 видно, что 63,3% опрошенных считают, что формирование гражданской идентичности возможно. К сожалению, практически 20% молодых людей уверены, что тема патриотизма не должна подниматься и обсуждаться на уроке. В опросе существовала опция «другое», и остальные (16,9%) решили оставить свое мнение. Приведем некоторые примеры ответов респондентов: «Этим должны заниматься родители»; «Это второстепенная задача и её надо выполнять лишь настолько, насколько позволяет время и ситуация»; «Общие ценности формировать действительно стоит, но без нравучений, своим примером»; «Воспитанием и заложением основных принципов должны всё-таки заниматься родители»; «Дети – это не сорняк, который можно выкинуть в школу, чтобы он там рос и развивался»; «Чувство долга вряд ли может сформировать учитель. Это особое состояние души, тут значимое влияние оказывают взгляды семьи»; «Обычно этому уделяется не так много внимания, но было бы здорово, если бы учеба в университете способствовала развитию данного умения»; «Было бы замечательно, но звучит даже утопично»; «Прежде всего учителю, как и любому достойному человеку, стоит научиться формировать своё собственное представление обо всех перечисленных качествах».

В процессе исследования проблемы духовно-нравственного становления будущего учителя и его готовности к выполнению своих профессиональных функций был задан открытый вопрос: «Необходимо ли выпускнику педагогического вуза осознавать миссию педагога? В чем вы ее видите?». Абсолютное большинство респондентов (90%) дали утвердительный ответ, 60% из них приводили развернутые обоснования; 7% опрошенных в своих ответах заняли нейтральную позицию, используя такие аргументы, как «Не уверен», «Зависит...», «Не обязательно, но в идеале...»; 3% студентов выразили негативное мнение, сопровождая его такими комментариями, как «Достаточно быть хорошим предметным специалистом». Качественный анализ сущности миссии педагога, представленный по частотности и значимости ключевых понятий в содержании развернутых ответов студентов, дан в Таблице 1.

Таблица 1. Ранжирование категорий сущности миссии педагога

Ранг	Категория миссии	Ключевые слова	Частотность	Значимость
1	Воспитание и формирование личности ученика	Воспитание поколения, нравственность, личность, гражданин, будущее	Очень высокая	Высшая (воспринимается как суть педагогической деятельности)
2	Передача языковых, социокультурных знаний и просвещение	Передать знания, научить думать, научить учиться	Высокая	Высокая (рассматривается как основа профессиональной деятельности)
3	Наставничество и эталон поведения	Пример, наставник, помочь, поддержать, вдохновить	Высокая	Критическая (технологическая функция педагога)
4	Поиск смысла в профессии	Проблема выгорания, истоки демотивации, источник смысла, основа решений	Средняя	Глубокая (саморефлексия и самопознание)
5	Эмоционально-личностная основа	Любовь, харизма, энтузиазм, ответственность, самоотдача	Средняя/Низкая	Важная (как условие успешности в деятельности)

Как показывает анализ данных Таблицы 1, большинство студентов-педагогов теоретически понимают суть и смысл своей профессиональной деятельности, могут выделить ее особенность, осознавая, что отсутствие этой миссии ведет к профессиональной деградации и выгоранию.

Таким образом, решая первую задачу исследования, мы пришли к выводу, что уже на стадии профессиональной подготовки смысловая система будущих учителей находится в постоянной необходимости выбора между личностным и общественным, материальным и духовным началами (Трешина, 2025, с. 88-89). Данные противоречия позволили нам понять, что необходимо направить фокус внимания на формирование духовно-нравственных основ мировоззрения в рамках не только методической, но и лингвистической подготовки. Для этого студентам были предложены исследовательские проекты сравнительно-сопоставительного анализа концептов «душа», «совесть», «Родина», «воспитание» в англоязычной и русскоязычной картинах мира. Выполняя предложенные задания, будущие учителя открыли для себя базис формирования установок на ключевые ценности в англоязычной и отечественной культурах и несовпадения смыслов данных понятий. Полагаем, что такого рода задания необходимы педагогам для осмысления традиционных ценностей нашего общества, тем более это значимо в рамках государственной политики, которая фокусирует внимание на аксиологической подготовке будущего специалиста (Сороковых, Старицына, Морозова и др., 2025).

Во-первых, антропоцентрический подход к изучению языка как современная тенденция предполагает учёт всех параметров человека говорящего, в том числе его национальной идентичности и этничности (Викулова, Кулагина 2013). Во-вторых, на современном этапе «лингвообразовательная подготовка не может осуществляться в отрыве от культуры, поскольку обучающийся должен уметь принимать своего партнера по общению как субъекта особой национально-культурной принадлежности, а также уметь представлять собственную культуру на международной арене в условиях паритетности культур» (Тарева, Тарев, Савкина, 2022, с. 276).

Это означает, что особенно актуальным в последние десятилетия является постижение концептосферы изучаемого языка. Картина мира каждого народа формируется вокруг ключевых концептов, отражающих глубинные ценности и культурные установки. Концепты рассматриваются как «сгустки культуры», несущие в себе исторический опыт, аксиологические доминанты и поведенческие модели (Степанов, 2001, с. 43). Учитель при этом создает вербальные и визуальные контексты для семантизации новых понятий в родном и изучаемом языках (Прибылова, Фролова, 2020).

В российской традиции концепт «душа» является центральным, холистическим, охватывающим не только эмоционально-волевую сферу, но и духовно-нравственное начало и потому отнесенным к когнитивно-уникальным концептам, т. е. существующим и в других культурах, но особенно значимым именно для русской культуры (Крюкова, Байкова, 2022). Как транслятор культур учитель иностранного языка – это врачующий душу наставник, который призван не просто передавать знания, но и пробудить в ученике лучшие душевные качества: сострадание, веру, любовь.

В традициях таких стран, как Англия и США, доминирует рационально-научный подход. Как отмечают лингвисты, концепт “soul” (душа) часто имеет религиозную коннотацию и отделен от светского образования. Вместо него используется понятие “mind” (ум, интеллект) или “psyche” (психика) (Крюкова, Байкова, 2022). При такой постановке вопроса акцент в воспитании смещен на психологическое благополучие и ментальное здоровье, что видится более технологичной задачей с точки зрения зарубежных педагогов.

Совесть представляется нам одной из самых сложных категорий для лингво-педагогического осмысления, т. к. имеет ряд общих черт в русскоязычной и англоязычной картинах мира. Традиционно в русской культуре «совесть» – это внутренний нравственный закон, данный Богом или усвоенный через культуру, «голос души». Таким образом, совесть предстает как внутреннее чувство, отвечающее за чистоту помыслов и поступков, соответствие их законам нравственности (Муфазалова, 2011). Нравственность учителя также измеряется его совестливостью. Он должен быть живым примером для подражания, что важно учитывать при формировании духовно-нравственной культуры будущего учителя.

В англоязычных странах понятие «совесть» также существует: ее действие формализуется через систему четких правил: «осознание внутри себя возможности выбора между правильным и неправильным», в том числе и в правовом аспекте (Пименова, 2012). Поэтому в западной культуре нравственность и совесть учителя во многом определяются его способностью следовать установленным протоколам, уважать права ученика, быть толерантным.

Концепт «Родина» в России имеет сакральный, эмоционально-окрашенный характер. У родины много синонимов в русском языке: «родина», «отчизна», «отечество», «отчий дом». Патриотическое воспитание в современной России неразрывно связано с любовью к Родине, готовностью ее защищать и прославлять (Колесов, 2004).

В англоязычных странах аналогом понятия «Родины» выступает слово “homeland” (родина-страна) или “civil society” (гражданское общество). Воспитание гражданина в контексте западной культуры направлено на формирование лояльности к демократическим институтам, уважению закона, прав человека и мультикультурных ценностей. Акцент больше делается на активной гражданской позиции в рамках общества, нежели на эмоциональной связи с землей и историей (Westheimer, Kahne, 2004).

Концепт «воспитание» в России является культуроспецифичным и не имеет полноценного эквивалента в английском языке, где он «распадается» на несколько понятий: *education*, *upbringing*, *socialization* (<https://www.multitran.com/>). Так К. Д. Ушинский (2004) создал теорию «народности воспитания», суть которой заключается в том, что система воспитания должна проистекать из культурных, исторических, языковых особенностей и потребностей каждого народа. Задача российского учителя – помочь ученику стать «хорошим человеком», что шире, чем просто стать «успешным членом общества».

Англоязычный термин “socialization” (социализация) подразумевает процесс интеграции индивида в существующее общество, усвоения им социальных норм, моделей поведения и навыков, необходимых для успешной жизни в данном социуме. Учитель выступает как фасилитатор, который помогает школьнику адаптироваться и найти свое место в жизни, о чем говорил представитель западной гуманистической педагогики А. Нейл (2000), подчеркивая, что даже если ребенок вырастет и станет дворником, то он должен быть счастливым дворником.

Подводя итоги решения второй задачи исследования, отметим, что проведенный лингвокультурный анализ убедительно показывает, что различия в концептах «душа», «совесть», «Родина» и «воспитание» отражают глубинные расхождения между русской и англоязычной картинами мира: холистичность против аналитичности, эмоционально-ценностная ориентация против рационально-прагматической, коллективная ответственность против личностной автономии. Понимание этих различий не является поводом для противопоставления, а служит ключом к диалогу и взаимному обогащению (Tareva, Tarev, 2017). В ходе вузовской подготовки учителя иностранного языка необходимо не только давать ему разнообразные метазнания, но и воспитывать его как рефлексирующего профессионала, способного к культурной медиации, синтезу лучших практик разных образовательных парадигм и осознанному проектированию персонализированной образовательной среды, отвечающей вызовам XXI века (Сороковых, Старицына, 2025).

Представим основные направления профессионально-личностной подготовки учителя иностранного языка в контексте проведенного сравнительно-сопоставительного анализа культурных концептов:

1. Формирование лингвокультурологической исследовательской компетенции учителя. Для этого следует включать в учебный план дисциплины, связанные с лингвокультурологией, когнитивной семантикой, теорией концептов (изучать репрезентации концептов в фразеологии, паремиологии, дискурсе (художественном, публицистическом, бытовом)). Действуя подобным образом, можно воспитывать учителя как исследователя, способного самостоятельно выявлять и анализировать концепты, а не только пользоваться готовыми описаниями.

2. Развитие критического культурного мышления и позиции медиатора. Для этого с будущими учителями можно проводить работу с кейсами по межкультурному общению и осваивать модели культурного анализа с критическим осмыслением их ограничений (например, теория Г. Хофстеде и Э. Холла). Необходимо формировать у студентов установки, что цель подобной практики – не ранжирование культур, а понимание логики иной лингвокультурологической системы. Как итог, будущий учитель будет выстраивать «мост» между культурами, помогающий ученикам понять инаковость («чужого») без оценочных суждений.

3. Интеграция теории и практики через отбор и разработку дидактических материалов на основе концептов. Примером может служить создание банка материалов: подбор аутентичных текстов и видеоматериалов (литература, СМИ, кино, реклама, Интернет); педагогический дизайн заданий на сравнение (семантические карты, эссе-размышления, дискуссии). В результате будущий учитель освоит роль «методического конструктора», способного перевести сложную теорию в увлекательные и эффективные уроки.

Вышеописанная подготовка учителя иностранного языка в контексте сравнительно-сопоставительного анализа культурных концептов перестает быть просто лингвистической или методической. Она становится антропоцентричной и гуманистической в широком смысле. Такой педагог не дает готовых ответов об иной культуре, а вооружает учеников интеллектуальными инструментами для самостоятельного декодирования, сравнения и осмысленного диалога с другой картиной мира. Решение этой задачи требует кардинального обновления содержания лингвистического образования, смещения акцента с «обучения языку» на «образование через язык и культуру», где личностный рост учителя является необходимым условием успешности его учеников. Это вызов, который определяет будущее не только языкового образования, но и качества межкультурного взаимопонимания в современном мире.

Третья задача данной работы была посвящена анализу рефлексивных практик как необходимого ресурса профессионально-личностного и духовно-нравственного становления будущего педагога, профессиональная идентичность которого рассматривается как относительно стабильная, но находящаяся в постоянном развитии система понимания себя. Она формируется и изменяется в процессе профессиональной биографии, проходя стадии становления, кризисов и переосмысления. Понимание профессионально-личностной и духовно-нравственной идентичностей педагога как системы ценностей, обращенной к будущему, созвучно идее Ж. Бинде о том, что ценности «всегда находятся в движении и повернуты в сторону будущего», поэтому требуют постоянной рефлексивной проверки и обновления (Викулова, Серебренникова, Кулагина, 2011, с. 230). Как показывает опыт, формирование идентичности невозможно без развитой способности к методической рефлексии и применения педагогом в своей работе рефлексивных практик.

Проблематика взаимосвязи рефлексии и профессионального становления педагога получила широкое освещение в отечественной психолого-педагогической науке. В педагогическом контексте рефлексия рассматривается как структурный компонент профессиональной компетентности учителя, связанный с осознанием целей и результатов педагогической деятельности, критическим анализом используемых средств, методов, технологий, выявлением противоречий и проблемных ситуаций в педагогической практике, а также с формированием готовности учителя к саморазвитию, самоконтролю и профессиональному самообразованию (Сороковых, Чалова, 2025, с. 48). Согласно современным исследователям, рефлексивные практики педагога – это специально организованные формы и способы деятельности, направленные на систематическое осмысление и оценку профессионального и жизненного опыта, пересмотр установок, ценностей и стратегий

поведения (Чупина, Федоренко, 2023). Использование данных «инструментов» предполагает переход от внешне мотивированного, нормативно заданного понимания профессии учителя к внутренне принятой, осмысленной профессиональной позиции. Значимость рефлексивных практик находит подтверждение в выполненном ранее исследовании В. И. Морозовой (2021), в котором рефлексивно-прогностическая деятельность была выделена в качестве одного из ключевых показателей готовности будущего педагога к работе в современных образовательных учреждениях.

Одной из базовых рефлексивных практик является *самоанализ педагогического занятия (урока)*. Традиционный формальный самоотчет (фиксация организационных аспектов, темпа, дисциплины) не обеспечивает глубокого профессионального осмысления проделанной работы. Для повышения эффективности самоанализа в педагогической практике необходимо организовать его в логике цикла: фиксация фактов (что произошло), интерпретация (почему это произошло), анализ действий и решений, выводы и планирование изменений. Рассуждения по обозначенному плану позволят обеспечить переход от описательного отчёта выполненной работы к профессионально значимым выводам. Вместе с этим, на наш взгляд, рефлексивный анализ должен опираться на постановку следующих содержательных вопросов:

1. Как реализовались заявленные цели урока в соотношении с реальными образовательными результатами? Удалось ли решить воспитательные задачи на уроке?
2. Какие педагогические приемы оказались результативными в одном классе и не возымели эффект в другом? По каким причинам?
3. Как выстраивалось взаимодействие с различными группами учащихся (активными, пассивными, тревожными, демонстративными и др.)?
4. Какая ситуация сегодня на уроке была самой сложной? Каково было поведение педагога? Какие эмоции испытал?
5. В какой момент учитель почувствовал, что «установил/потерял контакт» с учеником или классом? Что этому способствовало?

Регулярное фиксирование представленных аспектов после каждого урока и работа по самосовершенствованию способствуют формированию у учителя индивидуального профессионального стиля, основанного не на механическом воспроизведении методических шаблонов, а на осмысленном конструировании собственной педагогической практики. Отметим при этом, что сама регулярность фиксации работы не гарантирует качества рефлексивного анализа. В практике часто встречаются случаи поверхностной рефлексии, которая сводится к описанию действий/эмоций учителя на уроке и перечислению трудностей, без анализа причин и последствий. В качестве критериев продуктивной рефлексии мы предлагаем рассмотреть опору на наблюдаемые факты, учет позиции всех участников образовательного процесса, выявление причинно-следственных связей, формулирование альтернативных решений и перевод выводов в конкретный план изменений. Обозначение данных критериев особенно значимо в вузовской подготовке, в процессе которой будущие педагоги часто испытывают дефицит знаний о рефлексивном анализе педагогических ситуаций.

Использование видеозаписи урока и его совместный анализ с наставником или коллегами выступает одной из наиболее продуктивных форм рефлексивных практик. Визуальная фиксация позволяет педагогу не только проанализировать ход урока, но и увидеть то, что в момент непосредственного взаимодействия с классом остается вне поля осознанного внимания. Например, распределение учебного времени между заданиями, частоту и характер обращений к обучающимся, особенности невербальной коммуникации (жесты, мимика, поза, дистанция), микропауз и темпа речи, структуру и тон высказываний. Все это позволяет будущему педагогу на этапе вузовской подготовки формировать культуру речевого поведения (Сороковых, Старицына, Морозова и др., 2024). Анализ видеозаписи помогает провести более детальное рассмотрение реакции учителя на ошибки учеников, способы организации обратной связи, динамику эмоционального фона урока, тем самым формируя методическое мышление как часть методической культуры педагога. При условии грамотно выстроенного наставнического взаимодействия в коллективе совместный просмотр видео способствует более глубокому осмыслению профессионального опыта, обнаружению неосознаваемых поведенческих шаблонов (например, преобладание обращения преимущественно к сильным ученикам, игнорирование тревожных детей, тенденцию прерывать высказывания учащихся и др.) и работе с ними. Уточним, что данная деятельность требует обязательного соблюдения этических условий (информированного согласия участников, ограниченного доступа участников к материалам, выложенным в облачных хранилищах, недопустимости публичного «разбора личности» учителя). Эффективность данной практики в коллективе возрастает при использовании формата поддерживающей обратной связи, который предполагает замещение критики совместным поиском рабочих альтернатив и фиксацией точек роста, особенно в ситуации, когда высокая тревожность педагога может блокировать развитие его рефлексивности.

В этом контексте важное значение приобретают индивидуальные рефлексивные практики, например *ведение личного дневника*. В нем фиксируются значимые события профессиональной жизни, происходит регулярное осмысление ситуаций, вызывающих повышенное эмоциональное напряжение, анализ повторяющихся реакций и поведенческих сценариев в профессиональном взаимодействии. Изучение собственных эмоциональных состояний, рефлексия переживаний позволяют учителю лучше понимать свои чувства и эмоции, управлять ими. В свою очередь, это совершенствует способность к эмпатии, принятию и пониманию переживаний учащихся, что повышает качество взаимодействия, самовосприятие педагога как зрелой личности

и профессионала. Дневниковые записи, направленные на анализ собственного профессионального пути, биографические методы позволяют педагогу осмыслить динамику своего развития, в дальнейшем рассмотрении выявить ключевые события недели / четверти / учебного года. Анализируя данный опыт, учитель формирует более целостное представление о себе как о профессионале. Важным результатом такой рефлексии становится осознание множественности собственных ролей. Понимание и принятие себя не только как учителя, но и как родителя, друга, члена профессионального сообщества, творческой личности и т. д. позволяет предотвратить явление «расщепления» в профессии, когда любая неудача на уроке переживается как личностная несостоятельность. Осознание структуры собственного «Я» делает требования педагога к себе более реалистичными и способствует поддержанию внутреннего баланса, предотвращению профессионального выгорания.

Особая значимость рефлексивных практик проявляется в контексте духовно-нравственного развития педагога. Ключевыми, на наш взгляд, в данном аспекте являются следующие рефлексивные вопросы:

1. Зачем я прихожу в школу? Какую миссию я несу?
2. Какой образ человека я формирую в сознании своих учеников через содержание, методы обучения и характер взаимодействия?
3. Являются ли мои действия примером для моих учеников?
4. Какие решения принимаю в ситуациях морального выбора и на какие основания опираюсь?

Отдельного осмысления в данной практике требует проблема границ педагогического воздействия, проявляющаяся все острее в современном обществе. Где заканчивается положительное воспитательное влияние педагога и начинается отрицательное давление или манипуляция? Для будущего педагога осмысление этих границ важно даже в аспекте повседневных решений, при выборе трактовки замечаний, способах дисциплинарного реагирования на те или иные поступки, оценивании, допустимости иронии или сравнений в своих высказываниях. Одной из продуктивных форм работы в данном направлении является *анализ этических кейсов*. Он может быть организован как в рамках формального методического объединения, так и в неформальных профессиональных сообществах. Осмысление ситуаций, содержащих нравственную коллизию (конфликт интересов, несоответствие формальных предписаний и представлений о справедливости, дилеммы оценки и др.), позволяет педагогу выявить собственные приоритеты, противоречия между заявляемыми и реализуемыми ценностями, зоны внутренней неустойчивости, границы допустимого воздействия на личность учащегося. Анализ кейсов может опираться не только на реальные педагогические ситуации, но и на сюжетный материал художественных произведений, фильмов, сериалов, где представлен широкий спектр неоднозначных педагогических ситуаций. Проецирование и попытка ответить на вопрос «Как бы я поступил и почему?» активизируют рефлексивную работу над собственными ценностями.

Таким образом, рефлексивные практики в современном образовании выступают ключевым механизмом развития профессиональной, личностной и духовно-нравственной идентичности педагога и способствуют формированию реалистичного профессионального «образа Я», укрепляют чувство принадлежности к кругу специалистов, развивают способность к самооценке и саморазвитию, повышают устойчивость к профессиональным кризисам. В личностной сфере данные практики создают условия осознания и принятия учителем себя, развития эмоциональной зрелости и профилактики выгорания. В духовно-нравственной сфере рефлексивные практики способствуют более глубокому осознанию смыслов и ответственности педагогической деятельности, выстраиванию этической позиции, которая направляет педагога стать примером для своих учащихся.

Заключение

При выявлении дефицитов профессионально-личностной подготовки будущего учителя иностранного языка в исследовании установлено:

1) на сегодняшний день существует трудность адаптации молодых специалистов на момент начала их трудовой деятельности. Во многом эти проблемы связаны с устойчивой тенденцией к доминированию прагматических и индивидуалистических смыслов (карьера, доход, личный успех) над ценностями служения, просвещения и социальной ответственности. Поэтому во время профессионально-методической подготовки учителя иностранного языка важно показывать, что школа – это не просто место, где можно получать зарплату, а среда, в которой растет будущее поколение, формируются характер и индивидуальность, решаются архиважные проблемы обучения, воспитания и развития личности;

2) ядром формирования смысловой сферы будущего учителя должны стать традиционные гуманистические духовно-нравственные ценности, которые, как показано в исследовании, имеют глубинные семантические истоки в отличие от западной культуры;

3) отечественные аксиологические доминанты следует рассматривать не как предписания извне, а как основу для построения подлинных и устойчивых личностных смыслов профессии, что предполагает работу с кейсами, которые требуют неоднозначного решения, личного понимания и принятия ситуации; проведение на постоянной основе различных конкурсов, круглых столов, дискуссионных площадок, в рамках которых формируются методическая культура и мышление, развиваются исследовательские умения будущего учителя;

4) рефлексивные практики должны сопровождать профессиональное становление будущего учителя и защищать его от выгорания и рутины, обеспечивая тем самым качественный скачок от «исполнителя» к «учителю-творцу», который способен адаптироваться к изменениям, находить смысл своей деятельности и осознанно

выстраивать собственную профессиональную траекторию. Практика ведения личного дневника, направленная на самокоррекцию и самооценку, фиксацию и анализ ключевых событий, эмоциональных состояний, методических находок и трудностей, позволяет проводить постоянную работу по созданию собственного методического кредо;

5) эволюция развития начинающего педагога, его подготовка к самостоятельной профессиональной деятельности представляет собой важнейшую задачу не только высшего образования, но и всего общества, государства.

Считаем, что все поднятые вопросы и задачи решить в одном исследовании сложно, поэтому перспективы дальнейшего исследования мы видим: 1) в создании учебного пособия, в котором будут отражены вопросы, направленные на расширение школы наставничества; 2) в разработке программных материалов для языкового вуза, выстроенных на интеграции «сквозных ценностей»; 3) в проведении производственной практики не в «случайных организациях», а в школах, где образовательная модель строится на отечественных духовно-нравственных традициях.

Материалы исследования | Research materials

1. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 г. и на перспективу до 2036 г.: Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2024 г. № 309 // Президент России. 2024. <http://www.kremlin.ru/acts/news/73986?erid=2SDnjc45hp>

Источники | References

1. Викулова Л. Г., Серебренникова Е. Ф., Кулагина О. А. Семиметрия рефлексии о ценностях современного общества // Лингвистика и аксиология. Этносемиметрия ценностных смыслов: коллективная монография. М.: Тезаурус, 2011.
2. Викулова Л. Г., Кулагина О. А. Национальная идентичность в контексте инаковости: языковая репрезентация оппозиции «свой» – «чужие» во французской литературе XX века (на материале сборника эссе Ф. Мориака «Чёрная тетрадь») // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. 2013. № 2 (12).
3. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н., Трешина И. В. Ценностно-смысловые приоритеты студентов – будущих учителей иностранных языков в условиях цифровизации образования // Преподаватель XXI век. 2023. № 1-1. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2023-1-30-39>
4. Гальскова Н. Д., Сороковых Г. В., Орешкова Н. Л. Исследование проблемы формирования ценностных доминант будущего учителя иностранного языка // Московский педагогический журнал. 2025. № 2. <https://doi.org/10.18384/2949-4974-2025-2-133-147>
5. Колесов В. В. Язык и ментальность = Language and mentality. СПб.: Петербургское востоковедение, 2004.
6. Крюкова Н. Ф., Байкова О. В. Сравнительные характеристики концепта душа в русской и английской лингвокультурах как переводческая проблема // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Филология». 2022. № 4 (75). <https://doi.org/10.26456/vtfilol/2022.4.192>
7. Малинин В. А., Сороковых Г. В., Шестакова С. М. Концептуальные основы воспитания патриота и гражданина в едином образовательном пространстве // Среднее профессиональное образование. 2024. № 1 (341).
8. Меньшиков В. М. Православная педагогика как концептуальная основа создания российской системы гармоничного образования: монография. М.: Квадрига, 2025.
9. Морозова В. И. Модель подготовки будущих педагогов к взаимодействию с семьями обучающихся в инклюзивном образовании // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2021. № 8 (161).
10. Муфазалова Л. С. Концепт совесть в русской языковой картине мира // Вестник Иркутского государственного технического университета. 2011. № 11 (58).
11. Нейл А. Саммерхилл – воспитание свободой. М.: Педагогика-Пресс, 2000.
12. Пименова М. В. Концептуальные правовые метафоры совести в русском и английском языках // Гуманитарный вектор. 2012. № 4 (32).
13. Прибылова Н. Г., Фролова С. В. Особенности восприятия учебной информации и успеваемость по иностранному языку у подростков при использовании различных форм подачи учебного материала // Шатиловские чтения. Цифровизация иноязычного образования: сборник научных трудов. СПб.: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого», 2020.
14. Сороковых Г. В., Старицына С. Г. Персонализированное лингвообразовательное пространство как фактор формирования субъекта учебно-познавательной деятельности // Иностранные языки в школе. 2025. № 3.
15. Сороковых Г. В., Старицына С. Г. Ценностные смыслы формирования методической культуры будущего учителя в персонализированном лингвообразовательном пространстве // Инновационные процессы в профессиональном образовании и его ценностно-смысловые ориентиры: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Луганск, 04-05 декабря 2024 года. Луганск: Луганский государственный педагогический университет; ИП Орехов Д. А., 2024.

16. Сороковых Г. В., Старицына С. Г., Морозова В. И., Прибылова Н. Г. Исследование проблемы речевой культуры будущего учителя как фактора формирования лингвистической безопасности образовательного пространства // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2024. Т. 9. № 5. <https://doi.org/10.30853/ped20240052>
17. Сороковых Г. В., Старицына С. Г., Морозова В. И., Прибылова Н. Г. Портрет современного педагога: исследование трансформации образа в мировой практике (на примере будущего учителя иностранного языка в РФ и Китае) // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2025. Т. 10. № 7. <https://doi.org/10.30853/ped20250109>
18. Сороковых Г. В., Чалова О. А. Экологическая лингвообразовательная среда как необходимый компонент имиджа современного педагога // Мир науки, культуры, образования. 2025. № 1 (110). <https://doi.org/10.24412/1991-5497-2025-1110-46-50>
19. Степанов Ю. С. Константы: словарь русской культуры. Изд-е 2-е, испр. и доп. М.: Академический проект, 2001.
20. Тарева Е. Г., Тарев Б. В., Савкина Е. А. Полиподходность и междисциплинарность – *perpetum mobile* развития лингводидактики // Язык и культура. 2022. № 57. <https://doi.org/10.17223/19996195/57/14>
21. Трешина И. В. Психолого-педагогические аспекты профессионально-методической подготовки учителя иностранного языка в вузе // Отечественная и зарубежная педагогика. 2025. Т. 1. № 6 (109). <https://doi.org/10.24412/2224-0772-2025-109-84-94>
22. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. М.: Фаир-Пресс, 2004.
23. Чупина В. А., Федоренко О. А. Теория и практика профессиональной педагогической рефлексии. Изд-е 2-е, стер. Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2023.
24. Языкова Н. В. Аксиология лингвообразования: концептуальные аспекты и технологические решения // Экология языка. Моно- и межкультурная коммуникативная практика: материалы всероссийской научной конференции с международным участием, Улан-Удэ, 28-30 сентября 2023 года. Улан-Удэ: Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, 2023.
25. Tareva E. G., Tarev B. V. Intercultural Education as a “Soft power” Tool // Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. 2017. Vol. 10. № 3. <https://doi.org/10.17516/1997-1370-0051>
26. Westheimer J., Kahne J. Educating the “Good” Citizen: Political Choices and Pedagogical Goals // PS: Political Science and Politics. 2004. № 37 (2). <https://doi.org/10.1017/S1049096504004160>

Информация об авторах | Author information

RU**Сороковых Галина Викторовна**¹, д. пед. н., проф.**Старицына Светлана Григорьевна**²**Прибылова Наталья Геннадьевна**³, к. пед. н.**Морозова Виктория Игоревна**⁴, к. пед. н.¹ Государственный университет просвещения, г. Москва^{2, 3, 4} Московский городской педагогический университет**EN****Galina Viktorovna Sorokovykh**¹, Dr**Svetlana Grigoriyevna Staritsyna**²**Natalia Gennadevna Pribylova**³, PhD**Viktorii Igorevna Morozova**⁴, PhD¹ Federal State University of Education, Moscow^{2, 3, 4} Moscow City University¹ sorokovykh@mail.ru, ² staritsina@rambler.ru, ³ pribilovang@mgpu.ru, ⁴ morozovavi@mgpu.ru

Информация о статье | About this article

Дата поступления рукописи (received): 16.06.2025; опубликовано online (published online): 29.01.2026.

Ключевые слова (keywords): проблемы профессионально-личностной подготовки учителя; учитель иностранного языка; дефициты духовно-нравственного становления; личностно-ценностные качества педагога; issues of professional and personal teacher training; foreign language teacher; deficiencies in spiritual and moral development; personal and value-based qualities of an educator.