



# IJTIMOIIY-GUMANITAR SOHADA ILMIY-INNOVATSION TADQIQOTLAR

ILMIY METODIK JURNALI



**VOL.3 № 3**

**2026**

## **“TARBIYA” FANI DASTURLARIGA INSONPARVAR PEDAGOGIKA TAMOYILLARINI INTEGRATSIYA QILISH**

**Davidova Rufina Arturovna**  
Profi universiteti, o‘qituvchi

### **Annotatsiya**

Ushbu maqolada insonparvar pedagogika tamoyillarini maktabning "Tarbiya" fani dasturiga samarali integratsiya qilish muammosi ko‘rib chiqiladi. Eng samarali tarbiyaviy natijalarga erishish uchun nafaqat fanning tematik mazmuniga e‘tibor qaratish, balki o‘qituvchining pedagogik qarashlarini o‘zgartirish, madaniyatlararo muloqot me‘yorlarini shakllantirish va ta‘lim muhitini o‘zgartirish zarurligi haqidagi tezis asoslab berilgan. Tadqiqotning maqsadi insonparvar pedagogika tamoyillarini maktabdagi "Tarbiya" faniga integratsiyalashning samarali modelini ishlab chiqishdan iborat..

**Kalit so‘zlar:** ta‘lim, maktab, insonparvar pedagogika, tarbiya, o‘qitish, qadriyatlar.

## **ИНТЕГРАЦИЯ ПРИНЦИПОВ ГУМАННОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРОГРАММЫ ПО ПРЕДМЕТУ «ВОСПИТАНИЕ»**

**Давидова Руфина Артуровна**  
Университет «Profi», преподаватель

### **Аннотация**

В данной статье рассматривается проблема эффективной интеграции принципов гуманной педагогики в программу школьного предмета «Воспитание». Обосновывается тезис о том, что для достижения наиболее действенных воспитательных результатов необходимо не только сосредоточиться на тематическом наполнении предмета, но и на изменении педагогических установок учителя, формировании норм межкультурной коммуникации и трансформации образовательной среды. Цель исследования заключается в разработке эффективной модели интеграции принципов гуманной педагогики в школьный предмет «Воспитание».

**Ключевые слова:** образование, школа, гуманная педагогика, воспитание, обучение, ценности.

## **INTEGRATION OF PRINCIPLES OF HUMANE PEDAGOGY INTO THE PROGRAMS FOR THE SUBJECT "VOSPITANIE (CHARACTER EDUCATION)"**

**Davidova Rufina Arturovna**  
Profi University, Lecturer

### **Abstract**

This article examines the problem of effectively integrating the principles of humane pedagogy into the curriculum of the school subject “Vospitanie” (Character Education). It argues that achieving meaningful educational outcomes requires not only attention to the thematic content of the subject, but also a shift in teachers’ pedagogical attitudes, the development of norms for intercultural communication, and the transformation of the educational environment. The aim of the study is to develop an effective model for integrating the principles of humane pedagogy into the school subject “Vospitanie” (Character Education).

**Keywords:** education, school, humane pedagogy, character education, teaching, values.

На современном этапе развития системы общесреднего образования Республики Узбекистана возрастает значимость совершенствования задач и целей, способствующих не только передачи знаний, но и формирования нравственных и духовных ценностей учащихся. Школьный предмет «Воспитание» сочетает в себе образовательные и воспитательные ели процесса обучения, поскольку здесь рассматриваются ключевые вопросы, связанные с культурой, ценностями, общением, этикой и этикетом. Целесообразно будет отметить, что помимо грамотно разработанной воспитательной программы, необходимо учитывать, какие методы и способы будут использованы для реализации поставленных целей. Как отмечает исследователь Чурекова Т. М. «формирование нравственных ценностей школьника связывается, прежде всего, с развитием у него способности к смыслопорождению, поиску смысла» [7; 59 с.]. Следственно, не представляется возможным навязывать обучающимся определенные духовные ценности, поскольку без глубокого осмысления теми, они останутся формальностью. В этом ключе принципы гуманной педагогики помогают преодолеть существенные противоречия, поскольку центром всего педагогического процесса является учащийся, обладающий правом на уважение собственной личности.

На уровне реализации концепции программы «Воспитания», зачастую возникают противоречия между елями и задачами и использовании действительных механизмов их достижения. Предмет из категории смыслообразующего может трансформироваться в транслирующего готовые ценности, которые необходимо заучивать и формально воспроизводить. Данная проблема может привести к тому, что обсуждаемые темы, в контексте учебной программы, не окажут существенного влияния на сознание обучающихся, что естественным образом приводит к невыполнению воспитательных целей предмета «Воспитание». Исходя из этого мы можем выделить главную и ключевую проблему, которая заключается в отсутствии четких и обозначенных инструментов интеграции гуманной педагогики в существующую программу предмета «Воспитания».

**Целью** данной статьи является обоснование необходимости интеграции методов гуманной педагогики в предмет «Воспитание». **Задачами** являются: раскрыть понятие гуманной педагогики и её принципов; обозначить способы и методы интеграции принципов гуманной педагогики.

**Методы исследования.** В настоящем исследовании были использованы такие методы, как: анализ и сопоставление научной литературы, синтез, сравнение, дедукция.

**Анализ использованной литературы.** В рамках данного исследования нами были проанализированы работы таких ученых и исследователей как: Т.М. Чурекова, Я.А.Коменского, Ш. А. Амонашвили, Т.А. Ярковой и М.И. Селякова и других.

#### **Результаты и обсуждения**

Основоположником гуманной педагогики традиционно считают Ш.А. Амонашвили, чьи идеи вобрали в себя мудрость, знания и опыт педагогов- гуманистов прошлых столетий, таких как: В. А. Сухомлинский, Я. Корчак, Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, Я.А. Коменского и других. В своих трудах Амонашвили рассматривает гуманную педагогику как «метанауку, величайшее из искусств, в подлинном значении этого слова, которое может оказывать влияние на становление Личности, только при высокой духовности и гуманистической направленности учителя» [10; 18 с.]. Опираясь на идею Я.А. Коменского, что школа – это «мастерская гуманности» [5; 30 с.] Амонашвили подчеркивает, что подлинное обучение и воспитание – это «суть духовного развития и становления растущего человека» [1; 30 с.]. В понимании представителей гуманной педагогики, педагогический процесс должен строиться с учётом интересов и потребностей учащихся, при создании психологически безопасной среды, базирующейся на идеях уважения, заботы, любви, поддержки по отношению к учащимся. Свою педагогику

Амонашвили называет «гуманно-личностной», что подчеркивает тот факт, что центром всей педагогики является личность человека. Гуманный педагогический процесс в контексте школьного воспитания опирается на ключевые принципы, которые мы рассмотрим ниже.

- **Принцип уважения достоинства ребёнка**, который подразумевает запрет на любые формы проявления унижения, высмеивания, оскорбления и так далее.
- **Принцип субъектности**, заключающийся в том, что каждый ученик имеет право на личностную позицию, мнение и выбор.
- **Принцип диалогичности**, обосновывающий тот факт, что нравственные и духовные ценности лучше осмысливаются путем диалога, нежели чем через морализаторство и назидание;
- **Принцип создание психологической безопасности на уроке и в школьной среде.** Данный принцип делает акцент на праве учащихся высказывать свое мнение без опасения насмешек или давления со стороны окружающих.
- **Принцип смысловой направленности**, который заключается в формировании у детей четкого понимания необходимости изучаемой информации.
- **Принцип личного примера педагога.** Представители гуманной педагогики подчеркивали, что самым эффективным способом педагогического воздействия с целью воспитания является личный пример самого педагога.
- **Принцип сотрудничества между педагогом и учащимся и в коллективе.** Сотрудничество подразумевает объединение всех участников педагогического процесса ради достижения общей цели, а именно воспитание и формирование духовно-развитой личности, способной в дальнейшем развивать общество. Сам Амонашвили подчеркивал, что подлинное сотрудничество «появляется вместе с радостью, чувством совместимости, с желанием быть вместе, трудиться вместе, без всяких мыслей о награде и наказаний» [1; 114 с.].

Итак, принципы гуманной педагогики позволяют создать образовательный процесс, стимулирующий познавательную активность учащихся, одновременно с развитием нравственности и ценностных установок. Однако, мы должны отметить, что гуманная педагогика не транслирует идеи вседозволенности учащихся на уроке, наоборот устанавливает правила, которые формируются в атмосфере уважения, поддержки и гуманности. Опираясь на исследование в области «self-determination theory» [8] и «classroom climate» [11] таких ученых как Чхон С. Х, Джонмаршалла Рива, Герберта У. Марша, согласно которым поддерживающий стиль учителя, опирающийся на принципы уважения, поддержки, эмоциональной безопасностью, создают благоприятные условия для формирования осознанного отношения к миру и установлению собственных духовно-нравственных ориентиров. Данное заключение позволяет рассматривать гуманную педагогику как необходимое условие для формирования и воспитания учащихся, в частности с интеграцией в предмет «Воспитание».

Проанализируем каждый элемент данной модели подробно.

**Интеграция на уровне целей и планируемых результатов.** Целесообразно на данном этапе отойти от формулировок, наподобие «развить и сформировать гуманность, толерантность, уважение», поскольку зачастую на практике недостаточно выработаны механизмы для реализации этих целей. Наилучшим решением будет акцентировать внимание на конкретный опыт и действия, которые учащиеся должны освоить. В частности, вместо вопросов наподобие «Вы хороший собеседник?» [2; 94 с.], можно использовать следующее «Умеете ли вы слушать собеседника, уточнять его мысль и при необходимости возразить?». Как мы видим на примере, упор делается не на оценочной позиции учащегося «хороший или плохой», а на конкретные навыки и компетенции,

которые необходимо освоить.

Рассмотрим, представленную в таблице, модель интеграции принципов гуманной педагогики в предмет «Воспитание», состоящую из 5 основных элементов:

Интеграция на уровне целей и планируемых результатов

Интеграция на уровне содержания

Интеграция на уровне методов и форм работы

Интеграция на уровне воспитательной среды и общения

Интеграция на уровне оценивания и диагностики

**Таблица 1. Модель интеграции принципов гуманной педагогики.**

Здесь мы можем выделить следующие планируемые результаты в контексте данного примера:

- Ученик владеет навыком активного слушателя и умеет правильно интерпретировать мнение другого человека;
- Ученик может высказывать своё мнение без проявления агрессии по отношению к тем, чью позицию не разделяет;
- Ученик умеет признавать собственные ошибки и находить способы решения и так далее.

**Интеграция на уровне содержания.** Содержание программы предмета «Воспитание» опирается на внутриличностные, семейные, гражданские, культурные темы, такие как: «Гордость моя —цветущий край, мой Узбекистан!» [4; 4 с], «Ребенок —зеркало семьи» [3; 86 с.], «Наши сильные и слабые стороны» [2; 72 с.] и другие. Здесь под гуманной интеграцией подразумевается наполнение тем не только теоретической информацией с элементами практической деятельности, но и также вопросов, направленные на саму личность учащихся. Вопросы могут иметь следующий вид:

1. Что это значит для меня? Как это влияет на меня?
2. Как понять, что мои поступки могут принести вред людям?
3. Как очертить границу между моей свободой и свободой других людей?
4. Как поступить справедливо, при этом не задеть чувства других людей и так

далее.

Как мы видим из перечисленных примеров, темы, изучаемые в рамках предмета «Воспитания», опирающиеся на принципы гуманной педагогики, перестают быть формальными, а приобретают глубокий личный смысл для каждого учащегося.

**Интеграция на уровне методов и форм работы.** Методы, используемые в рамках предмета «Воспитание», должны опираться на принципы субъектности и диалогичности

гуманной педагогики, поскольку, как было отмечено выше, ценностные установки учащихся не формируются в атмосфере давления и приоритета мнения педагога. Следственно целесообразно выделить следующие методы и формы работы на уроке:

- **Диалоговые методы:** дискуссия и дебаты, опирающиеся на правила уважения друг к другу, круг обсуждения, сократовский диалог и другие.
- **Кейсы, жизненные и проблемные ситуации,** в рамках которых учащиеся развивают навыки анализа проблем, конфликтов, выбора, принятия ответственности и оценка последствий;
- **Проектно-социальные методы:** волонтерские движения, инициативы класса, помощь ученикам, имеющие трудности в учебном процессе;
- **Рефлексивные методы** такие как: дневник наблюдений, оценка собственной активности, «Все у меня в руках», «Взаимоконтроль», «Рефлексивный круг» [6] и другие.

Необходимо отметить, что используемые методы не должны носить поверхностный и формальный смысл, а должны преследовать определенные цели.

**Интеграция на уровне воспитательной среды и общения.** Программа предмета должна содержать механизмы реализации обсуждаемых ценностных норм и жизненных установок в реальной жизни, кроме того, вся образовательная среда должна соответствовать изучаемым темам. К примеру, на уроке обсуждается тема «ценность доброты», в рамках которой поднимаются вопросы о дружбе, взаимопомощи, прощении, понимании, вежливом и культурном общении. Понимая и принимая важность этой темы, ребенок может столкнуться с противоречиями во взаимодействии со своим ближайшим школьным окружением, в частности со сверстниками и учителями, которые по отношению к друг другу не проявляют ни доброты, ни помощи, ни уважения. У ребенка постепенно начинает формироваться установка, что обсуждаемые ценности в рамках предмета «Воспитание» теоретические и абстрактные. Следовательно, всё образовательное пространство, начиная с правил, ценностей и устава школы, заканчивая взаимоотношениями в каждом классе, должно быть направлено на развитие гуманистических ценностей и жизненных установок учащихся, которые органично отражаются в программе предмета «Воспитание». Немаловажным фактором для успешной интеграции является взаимодействие с родителями, поскольку ценности, формируемые в школе и на уроках, могут отличаться от формы семейного воспитания и общения, отсюда возможно снижение эффективности программы. Из этого следует, что необходимо проводить встречи с родителями, в рамках которых будут обсуждаться правила культуры, общения, воспитания и прочее.

**Интеграция на уровне оценивания и диагностики.** Процесс оценивания в рамках предмета «Воспитание» весьма специфический, поскольку он предполагает не столько теоретических знаний, а сколько практических умений и навыков применять изученное в жизни. Опасность представляет переход от оценки сформированных компетенций и знаний, к оценке личности ребенка.

Гуманная педагогика смещает фокус с оценивания самого ребенка, на оценивание его приобретенных знаний, умений и навыков, а также способе их реализации в повседневной жизни. Оценивание должно быть формирующим, которое понимается как непрерывный процесс оценки учебных достижений, «фокусируется на результатах обучения и на том, что обучающийся получил или должен был освоить в ходе обучения; оно больше ориентировано на текущий процесс обучения и будущие этапы, чтобы понять, что обучающийся может усвоить и как облегчить освоение материала» [9; 38 с.]. Данный вид оценивания является наиболее оптимальным для предмета «Воспитания», поскольку позволяет получать текущие данные об изменениях, достижениях учеников. Для успешной интеграции гуманной педагогики, целесообразно будет использовать следующие

инструменты оценивания:

Листы-наблюдения, которые предназначены за отслеживанием прогресса в формируемой компетенции (этика общения, поведение в конфликтной ситуации и другие)

Анкета для самооценки учащегося (личные достижения, социальные и учебные навыки)

Портфолио учебных и воспитательных достижений (участие в проектах, помощь и волонтерство, рефлексивные заметки) и другие.

Подводя итог, следует заметить, что интеграция принципов гуманной педагогики в программу предмета «Воспитание» обладает некоторыми преимуществами: возрастает уровень вовлеченности и мотивации в контексте изучаемых тем, поскольку они опираются на жизненные установки; снижается конфликтность и развивается толерантность, так как устанавливаются нормы общения и уважения; трансформируются изучаемые ценностные нормы из теоретических в практические, которые проявляются в действиях и решениях.

Однако, следует заметить, что существует ряд ограничений, которые необходимо преодолеть в дальнейшем

1. Риск возникновения формализации гуманности.
2. Соппротивление изменениям со стороны учителей и родителей, с авторитарным типом мышления
3. Отсутствие качественной подготовки учителей, опирающихся на ценности гуманной педагогики по предмету «Воспитание».

#### **Заключение**

Обобщая изложенное, можно выделить следующий вывод о перспективах и преимуществах внедрения принципов гуманной педагогики в программу предмета «Воспитание». Программа предмета кроме определенной тематической базы, должна учитывать механизмы реализации изучаемого материала в практику, способствующего развитию личностных установок учащихся. Гуманная педагогика со своей методологической базой создает условия, позволяющие трансформировать программу из уровня деклараций и морализаторства, в уровень практик, посредством грамотного использования методов, содержания, елей и способов оценивания.

#### **СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Амонашвили Ш.А. Основы гуманной педагогики. Кн.3. Школа жизни/ Шалва Амонашвили. – 2-е изд. –М.: Амрита-Русь, 2003. – 320 с
2. Воспитание 9 [Текст]: учебник / Ш. Сатторов [и др.]. – Ташкент: ИПТД «Узбекистан», 2020. – 128 с.
3. Воспитание, 7 класс [Текст]: учебник / Д. Кенжаев [и др.]. – Ташкент: ИПТД «Узбекистан», 2020. – 120 с.
4. З.Замонов, О. Махмудов, З.Исломов, Д. Рузиева [и др.] —8 класс. Воспитание, учебник. —Ташкент: Издательство «Замин Нашр», 2020. —112 стр.
5. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие/ Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джурицкий. — М.:Педагогика, 1989 . — 416 с.
6. Л. С. Кожуховская, И. В. Позняк. Рефлексивные техники, методы и приемы. «Народная асвета», 2009, №4 <http://www.n-asveta.com/dadatki/kozuhovskaya.pdf>
7. Чурекова Татьяна Михайловна, Москаленко Ирина Владимировна Формирование нравственных ценностей в аспекте феноменологической педагогики // Сибирский педагогический журнал. 2013. №3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-nravstvennyh-tsennostey-v-aspekte-fenomenologicheskoy-pedagogiki> (дата обращения: 03.03.2026).
8. Чхон С. Х., Рив Дж., Марш Г. У. Autonomy-Supportive Teaching Enhances Prosocial and

Reduces Antisocial Behavior via Classroom Climate and Psychological Needs: A Multilevel Randomized Control Intervention // Journal of Sport and Exercise Psychology. 2023. Vol. 45, № 1. P. 26–40. DOI: 10.1123/jsep.2021-0337. URL: [https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2023/01/InPress\\_CheonReeveMarsh\\_Autonomy-Supportive.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2023/01/InPress_CheonReeveMarsh_Autonomy-Supportive.pdf) (дата обращения: 04.03.2026).

9. Юрченко М. А. ФОРМИРУЮЩЕЕ ОЦЕНИВАНИЕ В ДИАГНОСТИКЕ СФОРМИРОВАННОСТИ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2023. №207. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formiruyuschee-otsenivanie-v-diaagnostike-sformirovannosti-mezhkulturnoy-kompetentsii> (дата обращения: 11.03.2026).

10. Яркова Татьяна Анатольевна, Селяков Михаил Иванович ГУМАННАЯ ПЕДАГОГИКА В СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКЕ ОБРАЗОВАНИЯ // Современное педагогическое образование. 2020. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumannaya-pedagogika-v-sovremennoy-praktike-obrazovaniya> (дата обращения: 03.03.2026).

11. Johnmarshall Reeve & Sung Hyeon Cheon (2021) Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice, Educational Psychologist, 56:1, 54-77, DOI: 10.1080/00461520.2020.1862657

## **RUS TILI BO'LAJAK O'QITUVCHILARINI TAYYORLASHDA MUAMMOLI TOPSHIRIQLARNING DIDAKTIK IMKONIYATLARI**

**Axmedov Xasan Isakovich**

O'zbekiston davlat jahon tillari universiteti, o'qituvchi

### **Annotatsiya**

Maqolada rus tili bo'lajak o'qituvchilarining kasbiy kompetentligini shakllantirish jarayonida muammoli topshiriqlarning didaktik imkoniyatlari tadqiq etiladi. Tadqiqotning dolzarbligi pedagogik yo'nalish talabalarining tanqidiy tafakkuri, tahliliy ko'nikmalari va metodik moslashuvchanligini rivojlantirishga xizmat qiluvchi samarali didaktik vositalarni izlash zarurati bilan belgilanadi. Muammoli topshiriqlarning mohiyatini aniqlash, ularning tipologiyasi va o'quv jarayonidagi funktsiyalariga oid yondashuvlarning nazariy tahlili keltirilgan. Tadqiqotning metodologik asoslari faoliyatga yo'naltirilgan, kompetentsiyaviy va tizimli yondashuvlarga tayangan holda yoritilgan. Problem-based learning sohasidagi mahalliy va xorijiy tadqiqotlar natijalari tahlil qilingan. Performance-based assessment va tahliliy baholash rubrikalarini o'z ichiga olgan pedagogik eksperiment metodologiyasi tavsiflangan. Muammoli topshiriqlarning talabalarning metodik kompetentsiya darajasiga ijobiy ta'sirini tasdiqlovchi eksperiment natijalari taqdim etilgan. Rus tili o'qituvchilarini tayyorlash dasturlariga muammoli topshiriqlarni integratsiyalash istiqbollari muhokama qilinadi.

**Kalit so'zlar:** muammoli topshiriqlar, didaktik imkoniyatlar, o'qituvchilarni tayyorlash, rus tili, muammoli ta'lim, kasbiy kompetentlik, tanqidiy tafakkur, metodik kompetentsiya, performance-based assessment, transferable skills, pedagogik eksperiment, kompetentsiyaviy yondashuv.

## **ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОБЛЕМНЫХ ЗАДАНИЙ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА**

**Ахмедов Хасан Исакович**

Узбекский государственный университет мировых языков, преподаватель

### **Аннотация**

В статье исследуется дидактический потенциал проблемных заданий в процессе формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей русского языка. Актуальность исследования определяется необходимостью поиска эффективных дидактических средств, способствующих развитию критического мышления, аналитических умений и методической гибкости студентов педагогических направлений. Представлен теоретический анализ подходов к определению сущности проблемных заданий, их типологии и функций в учебном процессе. Раскрыты методологические основания исследования, опирающиеся на деятельностный, компетентностный и системный подходы. Проанализированы результаты отечественных и зарубежных исследований в области problem-based learning. Описана методология педагогического эксперимента, включающая performance-based assessment и аналитические рубрики оценивания. Представлены результаты эксперимента, подтверждающие положительное влияние проблемных заданий на уровень методической компетенции студентов. Обсуждаются перспективы интеграции проблемных заданий в программы подготовки преподавателей русского языка.

**Ключевые слова:** проблемные задания, дидактический потенциал, подготовка

преподавателей, русский язык, проблемное обучение, профессиональная компетентность, критическое мышление, методическая компетенция, performance-based assessment, transferable skills, педагогический эксперимент, компетентностный подход.

## **DIDACTIC POTENTIAL OF PROBLEM-BASED TASKS IN TRAINING FUTURE RUSSIAN LANGUAGE TEACHERS**

**Akhmedov Khasan Isakovich**

Uzbekistan State World Languages University, Lecturer

### **Abstract**

The article examines the didactic potential of problem-based tasks in developing the professional competence of future Russian language teachers. The relevance of the study is determined by the need to find effective didactic tools that contribute to the development of critical thinking, analytical skills, and methodological flexibility of students in pedagogical programs. A theoretical analysis of approaches to defining problem-based tasks, their typology, and functions in the educational process is presented. The methodological foundations of the study are based on the activity-based, competency-based, and systemic approaches. The results of domestic and international research in the field of problem-based learning are analyzed. The methodology of the pedagogical experiment, including performance-based assessment and analytical evaluation rubrics, is described. The results of the experiment confirming the positive impact of problem-based tasks on the level of students' methodological competence are presented. The prospects for integrating problem-based tasks into Russian language teacher training programs are discussed.

**Keywords:** problem-based tasks, didactic potential, teacher training, Russian language, problem-based learning, professional competence, critical thinking, methodological competence, performance-based assessment, transferable skills, pedagogical experiment, competency-based approach.

Модернизация высшего педагогического образования, обусловленная потребностями информационного общества, ставит задачу поиска эффективных дидактических инструментов формирования профессиональной компетентности будущих преподавателей. Проблемные задания, выступающие центральным элементом проблемного обучения, обладают значительным дидактическим потенциалом, реализация которого в подготовке преподавателей русского языка остается недостаточно изученной. Актуальность определяется тем, что преподавание русского языка в иноязычной среде предполагает владение широким спектром методических стратегий, включая умение создавать и использовать проблемные ситуации. Международные исследования в области problem-based learning подтверждают, что проблемно ориентированное обучение способствует формированию критического мышления и навыков саморегуляции [1, с. 44]. Цель настоящей статьи состоит в теоретическом обосновании и эмпирической верификации дидактического потенциала проблемных заданий в подготовке будущих преподавателей русского языка. Введение проблемных заданий в образовательный процесс представляется обоснованной стратегией, направленной на преодоление разрыва между теоретическими знаниями и практическими умениями студентов.

### **Теоретические основы**

Проблемное обучение как дидактическая система имеет глубокие теоретические корни. М.И. Махмутов в монографии «Проблемное обучение: основные вопросы теории» (1975) определил проблемное обучение как тип развивающего обучения, в котором систематическое создание проблемных ситуаций выступает основным механизмом

активизации мыслительной деятельности [2, с. 78]. А.М. Матюшкин раскрыл психологические закономерности мышления в условиях проблемной ситуации, определив ее как состояние интеллектуального затруднения [3, с. 32]. И.Я. Лернер обосновал систему методов обучения, в которой проблемное изложение, эвристический и исследовательский методы формируют творческую деятельность учащихся [4, с. 105].

Проблемное задание, в отличие от репродуктивного упражнения, характеризуется наличием противоречия между имеющимися знаниями и требованиями задания, необходимостью самостоятельного поиска решения. В контексте подготовки преподавателей русского языка это специально сконструированная ситуация, моделирующая реальные профессиональные затруднения. С позиций деятельностного подхода Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева проблемное задание создает зону ближайшего развития студента. Компетентностный подход, развиваемый И.А. Зимней [5, с. 23], акцентирует интегративный характер формируемых компетенций. Зарубежная традиция связана с концепцией PBL, разработанной Х. Барроузом [6, с. 1]. Метаанализ Ф. Dochy и коллег подтвердил положительное влияние PBL на практические умения [7, с. 533].

Важно разграничить diagnostics (выявление исходного уровня), assessment (текущее оценивание деятельности, включая performance-based assessment) и evaluation (итоговая оценка эффективности системы). Рубрики (rubrics) обеспечивают прозрачность критериев оценки. Теоретические основы исследования опираются на синтез отечественной теории проблемного обучения и зарубежной концепции PBL.

#### Анализ исследований

Анализ литературы позволяет выделить несколько направлений исследований. Первое составляют работы, посвященные проблемному обучению в высшей школе. В.Т. Кудрявцев [8, с. 15] и Т.И. Шамова [9, с. 47] показали, что проблемное обучение стимулирует когнитивное развитие и мотивационную готовность к профессиональной деятельности. Е.И. Пассов [10, с. 89] обосновал принцип проблемности как один из ведущих в коммуникативном обучении.

Второе направление представлено международными исследованиями PBL в педагогическом образовании. Обзор Е.Н.Й. Yew и К. Goh подтвердил, что PBL развивает критическое мышление, саморегуляцию и навыки коллаборации [11, с. 79]. N. Alreshidi установил, что подготовка учителей к реализации PBL существенно повышает результативность обучения [12, с. 4]. Ф. Dochy с коллегами обобщил данные 43 эмпирических исследований и зафиксировал положительный эффект PBL на практические навыки [7, с. 540].

Третье направление охватывает исследования применения проблемных заданий в языковом образовании. С.А. Caswell показала эффективность рефлексивных заданий в подготовке преподавателей второго языка [13, с. 3]. А. McPhee отметил, что PBL преодолевает разрыв между теорией и практикой [14, с. 65]. Особый интерес представляют исследования transferable skills: PBL развивает коммуникацию, работу в команде и адаптивность [11, с. 82]. Дидактический потенциал проблемных заданий в подготовке преподавателей русского языка остается недостаточно изученным, что подтверждает актуальность настоящего исследования.

#### Методология

Методологическую основу составляет интеграция деятельностного, компетентностного и системного подходов. Исследование проводилось на базе Узбекского государственного университета мировых языков (2022–2024). Выборку составили 68 студентов направления «Русский язык и литература»: экспериментальная (n=35) и контрольная (n=33) группы. Экспериментальная группа обучалась с систематическим включением проблемных заданий в курсы «Методика преподавания русского языка» и

«Практикум по русскому языку».

Проблемные задания включали четыре уровня проблемности: задания с заданной проблемой и частично заданным решением; задания с заданной проблемой и неопределенным решением; задания, требующие самостоятельной формулировки проблемы; задания, моделирующие реальную профессиональную деятельность. Diagnostics включала входное тестирование. Assessment осуществлялся посредством performance-based assessment с аналитическими рубриками (четырёхуровневая шкала с дескрипторами) по критериям: глубина анализа, обоснованность решения, методическая грамотность, коммуникативная компетентность. Evaluation предполагала сравнение групп с использованием t-критерия Стьюдента. Методология объединяет теоретические и эмпирические методы, обеспечивая достоверность результатов.

Результаты

Входная диагностика показала сопоставимость групп ( $t=0,87$ ;  $p>0,05$ ): средний балл экспериментальной группы составил 54,3 из 100, контрольной 55,1 из 100. В ходе эксперимента (четыре семестра) студентам экспериментальной группы было предложено 48 проблемных заданий. Задания первого уровня (12) предполагали анализ готовых методических решений, например определение причин неэффективности приема объяснения грамматического правила. Задания второго уровня (14) требовали самостоятельного выбора решения. Задания третьего уровня (12) ориентировали на формулировку проблемы при неполной информации. Задания четвертого уровня (10) моделировали комплексные ситуации педагогической практики.

Итоговая диагностика выявила значимые различия: средний балл экспериментальной группы составил 78,6, контрольной 63,2 ( $t=3,94$ ;  $p<0,01$ ). Наибольший прирост зафиксирован по критериям «глубина анализа проблемы» (42 %) и «обоснованность решения» (38 %). Критерии «методическая грамотность» и «коммуникативная компетентность» показали прирост 29 % и 31 % соответственно. Performance-based assessment в формате имитационного урока показал, что студенты экспериментальной группы значительно чаще использовали проблемные ситуации (74 % против 31 %). Результаты подтверждают положительное влияние проблемных заданий на методическую компетенцию студентов.

Обсуждение

Полученные результаты согласуются с данными международных исследований. Прирост методической компетенции коррелирует с результатами метаанализа F. Dochy и коллег, зафиксировавших превосходство PBL в формировании практических умений [7, с. 535]. Наибольший прирост по критерию «глубина анализа» объясняется тем, что проблемные задания актуализируют аналитические способности, побуждая к выявлению скрытых противоречий. Это подтверждает тезис М.И. Махмутова о проблемной ситуации как механизме активизации мышления [2, с. 124].

Значимым результатом является формирование transferable skills, проявившихся в способности переносить навыки анализа на новые ситуации, что согласуется с данными E.N.J. Yew и K. Goh [11, с. 83]. Это особенно важно для преподавателей русского языка в иноязычной среде, где каждая учебная ситуация может потребовать нестандартного решения. Использование performance-based assessment с рубриками обеспечило прозрачность критериев и формирующий характер обратной связи. Ограничения исследования связаны с относительно небольшим объемом выборки и проведением эксперимента в одном вузе. Дидактический потенциал проблемных заданий реализуется в формировании аналитических умений, развитии методической гибкости, становлении навыков аргументации и формировании переносимых навыков.

Заключение

Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов. Дидактический потенциал проблемных заданий обусловлен их способностью моделировать реальные профессиональные затруднения, стимулировать самостоятельный поиск решений и формировать интегративные компетенции. Теоретический анализ подтвердил продуктивность интеграции отечественной традиции проблемного обучения М.И. Махмутова, А.М. Матюшкина и И.Я. Лернера с зарубежной концепцией PBL. Результаты эксперимента свидетельствуют о статистически значимом влиянии проблемных заданий на все компоненты методической компетенции студентов. Практические рекомендации состоят в поэтапном введении проблемных заданий возрастающей сложности, использовании performance-based assessment с рубриками и обеспечении методической подготовки преподавателей вузов к организации проблемного обучения. Перспективы исследований связаны с расширением выборки, изучением долгосрочных эффектов и разработкой цифровых инструментов поддержки проблемно ориентированного обучения.

### СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Alreshidi, N.A.K. The Effectiveness of Training Teachers in Problem-Based Learning Implementation on Students' Outcomes: A Mixed-Method Study / N.A.K. Alreshidi // *Humanities and Social Sciences Communications*. – 2024. – Vol. 11. – Article 1050.
2. Barrows, H.S. A Taxonomy of Problem-Based Learning Methods / H.S. Barrows // *Medical Education*. – 1986. – Vol. 20, No. 6. – P. 481–486.
3. Barrows, H.S. Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education / H.S. Barrows, R.M. Tamblyn. – New York : Springer, 1980. – 224 p.
4. Caswell, C.A. Recursive Reflective Reports: Embedded Assessment in PBL Courses for Second Language Teacher Education / C.A. Caswell // *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*. – 2019. – Vol. 13, No. 2. – P. 1–14.
5. Dochy, F. Effects of Problem-Based Learning: A Meta-Analysis / F. Dochy, M. Segers, P. Van den Bossche, D. Gijbels // *Learning and Instruction*. – 2003. – Vol. 13, No. 5. – P. 533–568.
6. McPhee, A. Problem-Based Learning in Initial Teacher Education: Taking the Agenda Forward / A. McPhee // *Journal of Educational Enquiry*. – 2002. – Vol. 3, No. 1. – P. 60–78.
7. Yew, E.H.J. Problem-Based Learning: An Overview of Its Process and Impact on Learning / E.H.J. Yew, K. Goh // *Health Professions Education*. – 2016. – Vol. 2, No. 2. – P. 75–86.
8. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // *Высшее образование сегодня*. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
9. Кудрявцев, В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / В.Т. Кудрявцев. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
10. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
11. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – М. : Педагогика, 1975. – 368 с.
12. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 168 с.
13. Пассов, Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е.И. Пассов. – М. : Русский язык, 1989. – 276 с.
14. Шамова, Т.И. Активизация учения школьников / Т.И. Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 209 с.