

УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.23951/1609-624X-2025-5-46-56>

Формирование эффективных моделей целеобразующей деятельности в практике иноязычной подготовки студентов вузов

Наталья Анатольевна Сапченко

*Новосибирский национальный исследовательский государственный университет,
Новосибирск, Россия*

Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Россия
natalya-sapchenko@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0009-7931-3280>

Аннотация

Отечественные и зарубежные исследователи уделяют большое внимание изучению психолого-педагогических особенностей постановки студентами жизненных и образовательных целей и факторов, способствующих их иницированию. Неослабевающий интерес к этой проблематике объясняется парадигмальными трансформациями в российском обществе и отечественном образовании, направленными на формирование человека, способного найти оптимальный вектор личностного развития и максимально раскрыть свой индивидуальный творческий потенциал в условиях динамически меняющегося социума. Данная статья рассматривает актуальную проблему формирования эффективных моделей целеобразующей деятельности при обучении иностранному языку в вузе, представляющих разные способы организации совместной деятельности преподавателя и студентов. Цель статьи – уточнить представление о целеобразовании как процессе, способствующем становлению субъектной позиции участников образовательного пространства, показать роль целеобразования как базового и эффективного компонента в структуре образовательной деятельности студентов высшей школы в процессе обучения иностранному языку. В работе утверждается, что способ целеобразования определяет ролевое соотношение участников совместной деятельности, позволяя рассматривать содержание цели в качестве характеристики образовательной практики и программы действий. В работе рассматриваются различные модели совместной деятельности, помогающие студентам выстраивать личностную образовательную траекторию, которая является общим усилием всех участников учебного процесса, где студенты идентифицируют и рефлексировать свои цели и задачи, способы и источники саморазвития и самообразования. Подчеркивается, что новое понимание связей между педагогом и студентами, направленное на преодоление доминирования преподавателя и увеличение креативности и независимости студента, допускает эпизоды авторитарного включения преподавателя в учебный процесс, что указывает на необходимость сбалансированности взаимоотношений участников образовательного пространства с учетом принципа взаимодополнительности. Делается вывод о необходимости исследования разных способов целеобразования и поиска механизмов соорганизации подходов и моделей целеобразующей деятельности, позволяющей адаптировать их в процессе преподавания иностранного языка в вузе.

Ключевые слова: *цель, целеобразование, совместная деятельность, модели совместной деятельности, диалог, рефлексия*

Для цитирования: Сапченко Н.А. Формирование эффективных моделей целеобразующей деятельности в практике иноязычной подготовки студентов вузов // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2025. Вып. 5 (241). С. 46–56. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2025-5-46-56>

Formation of effective models of goal-setting activities in the practice of foreign language training of the students of higher education institutions

Natalia A. Sapchenko

Novosibirsk State University, Novosibirsk, Russian Federation

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russian Federation
natalya-sapchenko@yandex.ru, <https://orcid.org/0009-0009-7931-3280>

Abstract

Domestic and foreign researchers pay great attention to the study of psychological and pedagogical features of students' setting life and educational goals and factors contributing to their initiation. The continuing interest in this issue is explained by the paradigmatic transformations in Russian society and domestic education aimed at forming a

person who is able to find the optimal vector of personal development and maximize individual creative potential in a dynamically changing society. This article considers the current problem of forming effective models of goal-setting activities in teaching a foreign language at a university, representing different ways of organizing joint activities of a teacher and students. The purpose of the article is to clarify the idea of goal-setting as a process contributing to the formation of the subjective position of participants in the educational space, to show the role of goal-setting as a basic and effective component in the structure of educational activities of higher education students in the process of teaching a foreign language. The paper argues that the method of goal setting determines the role relationship of participants in joint activities, allowing us to consider the content of the goal as a characteristic of educational practice and an action program. The paper examines various models of joint activities that help students build a personal educational trajectory, which is a common effort of all participants of the educational process, where students identify and reflect on their goals and objectives, methods and sources of self-development and self-education. The article emphasizes that a new understanding of the relationship between a teacher and students aimed at overcoming the dominance of a teacher and increasing the creativity and independence of a student does not exclude episodes of authoritarian inclusion of a teacher in the educational process, which indicates the need for a balanced relationship between participants in the educational space, taking into account the principle of complementarity. The article concludes that it is necessary to study different methods of goal setting and search for mechanisms for co-organizing approaches and models of goal-setting activities, allowing them to be adapted in the process of teaching a foreign language at a university.

Key words: goal, goal-formation, joint activities, models of joint activities, dialogue, reflection

For citation: Sapchenko N.A. Formirovaniye effektivnykh modeley tseleobrazuyushchey deyatel'nosti v praktike inoyazychnoy podgotovki studentov vuzov [Formation of effective models of goal-setting activities in the practice of foreign language training of the students of higher education institutions]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Tomsk State Pedagogical University Bulletin*, 2025, vol. 5 (241), pp. 46–56 (in Russian). <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2025-5-46-56>

Введение

В настоящее время перед системой высшего образования стоят глобальные вызовы, связанные с ускоряющимися технологическими и социальными изменениями в обществе. Университеты, призванные стать центрами научно-технологического и социально-экономического развития страны, должны обеспечить подготовку специалистов нового поколения, способных генерировать инновации и обладающих компетенциями, необходимыми для успеха на современном рынке труда.

В основе государственной образовательной стратегии лежит один из самых масштабных проектов нашей страны – программа «Приоритет 2030» [1], открывающий новые возможности и перспективы для концептуальной трансформации университетов и научных организаций с целью концентрации ресурсов для достижения национальных целей развития Российской Федерации.

Современная модель высшего образования отходит от излишне формализованной линейно-механистической схемы и ориентируется на формирование независимой, социально ответственной личности, способной к критическому анализу и самокоррекции собственных действий. В этой парадигме студент университета выступает в качестве активного субъекта, способного к целевому моделированию образовательного и профессионального маршрута движения в жизненном пространстве.

Таким образом, изучение механизмов формирования цели становится одной из важных проблем, требующих серьезного изучения. В силу того, что цель определяет любую деятельность и зарождается в ее процессе, она рассматривается как центральный элемент в проектировании разнообразных моделей обучения.

Процессы целеобразования оказывают значительное влияние на успешность овладения учебными предметами. Человек, включенный в процесс формирования целей, вовлечен в планирование собственной образовательной деятельности и способен влиять на повышение качества знаний и личностное развитие. Целеобразование придает смысл деятельности человека и становится важным фактором эффективности процесса обучения в высшей школе.

Следовательно, способность к целеобразованию становится доминирующей компетенцией студента высшей школы, направленной на реализацию его внутренних резервов и характеризующей его как человека с активной и осознанной жизненной позицией. Это означает, что вузовская образовательная среда должна предоставлять возможности для формулирования личностно значимых целей, планирования этапов их продуктивной реализации, сопровождаемых рефлексией собственного опыта и выбором нестандартных способов решения задач.

Успех в овладении изучаемым предметом, в том числе и иностранным языком, напрямую за-

висит от способности студента ставить стратегические и тактические задачи для достижения нужных результатов, конструируя и апробируя собственные цели. Активное участие в этом процессе не только мотивирует, но формирует умение прогнозировать, планировать и объективно оценивать собственную образовательную деятельность и в дальнейшем контекстуально применять усвоенные знания как в привычных, так и в изменяющихся условиях.

Различные аспекты целеполагания являются предметом исследования многих современных ученых. Теоретики и практики находятся в поиске педагогических, психологических, управленческих решений, ориентированных на формирование внутренней необходимости субъектов образовательного пространства реализовывать собственные интересы и достигать индивидуальные цели в рамках учебной деятельности [2–5]. При этом представление о жестком целеполагании, осуществляемом под влиянием внешних факторов, уступает место приоритизации процессуального характера достижения цели с ее возможными уточнениями и корректировками в соответствии с меняющимися условиями.

В отечественных методиках преподавания иностранного языка используются подходы, способствующие выработке навыков принятия самостоятельного решения, развитию критического мышления, осуществлению выбора на основе уже сложившегося когнитивного опыта, формированию коммуникативной компетенции. Постоянно осуществляется поиск новых технологий, обеспечивающих переход от академического контента к активному, повышающих желание студентов к учебе и раскрывающих их творческий и интеллектуальный потенциал.

Иностранные специалисты также признают важность работы с целью в практике преподавания иностранного языка. Представители зарубежных методик [6–10] сходятся во мнении о важности переключения внимания со среднестатистического обучающегося, руководствующегося директивно заданными целями, на субъекта, раскрывающего индивидуальные способности в процессе и средствами образования. Авторы признают необходимость изучения целеобразования на разных этапах иноязычного общения, так как оно оказывает значительное влияние на мотивационно-динамический компонент обучения и развитие смысловой сферы студентов.

Вместе с тем процессы целеобразования при обучении иностранному языку в вузе получили лишь фрагментарное отражение в психолого-педагогической и методической литературе и требуют дальнейшего серьезного изучения. На сего-

дняшний день по-прежнему существует разрыв между теоретическим описанием феномена образования цели и недостаточным развитием прикладной части исследований в данной области.

Задачей данной статьи является уточнение представления о целеобразовании как процессе, способствующем становлению субъектной позиции участников образовательного пространства и демонстрирующем эффективность использования разнообразных моделей совместной деятельности педагога и студентов в освоении иностранного языка в вузе.

Материал и методы

Материалом исследования послужили труды отечественных и зарубежных педагогов, психологов и методистов, актуализирующих проблему социокультурной модернизации современного образования. Настоящая работа основана на позициях личностно-деятельностного подхода в профессиональном образовании, который обращен к индивидуальному опыту обучающихся, их потребностям в самоорганизации и саморазвитии. В статье использованы методы теоретического анализа научных работ по обозначенной проблеме.

Результаты исследования

В современной психолого-педагогической литературе механизмы формирования целей и форма их предъявления в общем виде описаны следующим образом: 1) цели формулируются абстрактно, в виде общих положений, с формальной фиксацией установок на развитие личности обучающегося, предполагающих их принятие и достижение под воздействием внешних условий; 2) цели учитывают субъектное начало в деятельности обучающихся, вовлеченных в процесс формирования ценностного отношения к учебной деятельности и ее участникам; 3) цели отражают содержание и смысл деятельности, в которой обучающийся является ее равноправным и самостоятельным участником, становятся реальным средством управления учебным процессом и улучшения его качества.

Первый способ целеобразования предполагает такую модель обучения и систему в целом, которая выстраивается четко «по вертикали», обеспечивая однонаправленное движение информации от педагога к обучающимся. Педагог создает дизайн занятия, определяет его содержание, задает темп и организует оценивание, фокусируясь на предъявляемом учебном материале. Студент концентрируется на усвоении единых норм деятельности и аккумуляции знаний, умений и навыков, выполняя алгоритмические действия по заранее созданной инструкции.

Базовые отношения между преподавателем и студентами обусловлены конкретными причинами – социальным заказом, образовательным стандартом, учебным планом, фиксированной программой и т. д. Данная модель, выстроенная в рамках информативно-репродуктивной дидактики, носит линейный характер со слабо выраженной обратной связью. Процесс определения целей представлен с позиций результативности, управляемости, соответствия точным предписаниям в условиях доминирования исполнительской деятельности, направленной на трансляцию и усвоение единых норм.

Второй способ целеобразования, более гибкий и адаптивный, ориентирован прежде всего на деиерархизацию организационных структур и поэтапное формирование партнерских отношений между преподавателем и студентами. Такой подход предполагает более широкое видение образования, ориентированного на постоянную реконструкцию знаний и обновление компетенций, активную включенность обучающихся в учебный процесс и реальную заинтересованность в собственном развитии.

Преподаватель занимает посредническую, фасилитаторскую позицию, постепенно элиминируя функцию жесткого контроля и развивая у обучающихся повышенную чувствительность к нюансам внутри себя и своего окружения. Педагог конструирует учебные ситуации, предоставляющие студентам возможность осуществлять личностный выбор и брать за него ответственность, а значит, влиять на трансформацию содержания собственных целей. Следовательно, в целеобразовании начинает проявляться содержательно-смысловая доминанта, предполагающая готовность субъекта к переформулированию и детализации цели в зависимости от изменений внутренних и внешних факторов учебной среды.

Третья, «горизонтальная», модель целеобразования представляет собой динамическую сетевую систему, способную обновляться и перестраиваться в процессе изменения контекста. Преподаватель концентрирует свое внимание прежде всего на создании условий, мотивирующих студентов занять исследовательскую позицию и предоставляющих возможности участникам образовательного пространства ощущать себя частями единого целого и генерировать общий деятельностный контент. Это условия, «...в которых разноплановая группа индивидов в ограниченном пространстве и времени работает над решением проблемы, экспериментируя, формулируя вопросы, принимая решения, которые могут стать жизнеспособными или „умереть“» [11, с. 123].

В этой парадигме участники учебного процесса являются субъектами определения содержания цели, проектирующими со-бытийность в рамках неструктурированной общности, способной к самоорганизации и саморазвитию. Таким образом, целеобразование начинает рассматриваться как активность человека по определению и порождению личностных смыслов и инициатив, формированию внутренних побуждений и приоритетов, идущих от него самого.

В целом вышеизложенные механизмы целеобразования и соответствующие им способы организации участников образовательного пространства могут рассматриваться в качестве концептуальной основы для различения методик преподавания иностранного языка. Характер и степень вовлеченности обучающихся в процесс формулирования целей и смыслов собственной деятельности могут выступать дифференцирующим фактором для классификации современных подходов к освоению иноязычной речи.

Очевидно, что группы методик репродуктивного и рецептивного плана имеют знаниево-отчужденный, авторитарно-унифицированный характер, игнорирующий практику целеполагания и выстраивающий стратифицированные, иерархически упорядоченные отношения между участниками учебного процесса. В противовес им коммуникативно-когнитивные методики обнаруживают тенденцию к формированию эластичной системы горизонтальных взаимодействий с возможностями порождения разных образовательных сценариев, связанных с индивидуальными интересами и целями развития личности.

Методики, сфокусированные на вертикальной передаче знаний и взаимоотношений, основаны на подражании и аналогии, механическом заучивании речевых клише, многократном повторении учебного материала с его последующим точным воспроизведением. В такой модели иностранный язык осваивается с помощью шаблонов и структур-образцов, расположенных в определенной последовательности в зависимости от трудности их усвоения.

Принцип пассивного восприятия распространяется не только на знания, умения и навыки, но и на виды работы в пределах определенных циклов занятий. Студент, являясь в основном получателем информации, не готов генерировать новые идеи, находить нестандартные решения, переносить полученный опыт в новую ситуацию с измененными условиями.

Педагог, выполняя формально-образовательные задачи, задает основные параметры деятельности, являясь первостепенным источником зна-

ний и единственным субъектом целеобразования. Он полностью несет ответственность за происходящее на занятии, инициирует то или иное действие, формирует образовательную среду, в которой разворачивается учебный процесс.

Однако стратегии, в основу которых положены алгоритмизация и трансляция декларативного знания, предполагающие жесткое соответствие цели предсказуемому результату, на определенном этапе могут интегрироваться с когнитивными и креативными элементами учебной ситуации. К примеру, способ организации деятельности, ориентированный на многократное воспроизведение сообщаемых знаний, необходим в заданиях, где обучающиеся только приступают к анализу новых языковых явлений, осваивают грамматические правила и речевые навыки, систематизируют учебный материал по образцам.

Имитативные, подстановочные, трансформационные и репродуктивные, в терминологии Е.И. Пассова [12, с 131], упражнения имеют большое значение на начальном этапе изучения иностранного языка, когда студент овладевает базовыми языковыми автоматизмами, речевыми клише, ритуальными элементами общения. Они могут быть абсолютно правомерно включены в систему иноязычного общения и гарантировать определенную стабильность учебного процесса, являясь отправной точкой в формировании коммуникации преподавателя и студентов.

Другая группа методик преподавания иностранного языка апеллирует к использованию системы упражнений, развивающих мыслительные процессы и побуждающих обучающихся к мотивированным речевым действиям. В их основе лежат принципы адресности, личностной включенности, фокусировки на участие в решении сложных задач. Студентам предоставляется возможность влиять на содержание обучения и выбирать удобный для них темп и режим работы.

В этой парадигме преподаватель получает возможность использования широкого репертуара сценариев обучения, так как оперирует более развернутым планом и структурой действий, что обеспечивает ему свободу выбора средств, форм, приемов обучения и применение не только заранее подготовленного материала, но и самопроизвольно возникающего контента. Таким образом, одним из ведущих приемов становится импровизация, придающая динамизм и спонтанность занятию, порождающая совместный опыт проживания учебного события здесь и теперь, совместные смыслы и цели деятельности.

Так популярная сейчас в преподавании иностранного языка мультимедийная технология, выстроенная в рамках интерактивного метода,

позволяет не только создать искусственную речевую среду и помочь обучающимся преодолеть языковой барьер, но и устранить их неуверенность в собственных знаниях, боязнь совершить ошибку или быть необъективно оцененными. Данный метод предоставляет возможность поступательного движения в образовательном пространстве с комфортной для обучающихся скоростью овладения учебным материалом, а значит, предполагает поэтапно разворачивающийся процесс оформления их личностных целей.

Одним из главных достижений внедрения информационных технологий является их ориентированность на активную деятельность и налаживание обмена идеями между преподавателем и обучающимися в условиях электронной образовательной среды. Эти идеи вырабатываются в вызывающей затруднение ситуации неустойчивого равновесия и представляют собой органичное сочетание чужого опыта и поиск собственного с помощью интернет-тренажеров, электронных библиотек, онлайн-словарей и других ресурсов.

Педагогический опыт показывает, что целеобразование – это сложный, развернутый во времени процесс, связанный с интеллектуальной, творческой, коммуникативной и другими видами деятельности. Умение ставить цель не возникает автоматически, а требует специально организованных условий, способствующих порождению интенций, помогающих удерживать и реализовывать цели. Общим контекстом, в рамках которого осуществляется процесс целеобразования в ходе преподавания иностранного языка, может быть совместная деятельность, традиционно являющаяся организованной учебной средой с распределенными ролями, обязанностями и ответственностью и ориентированная на психологическое и личностное развитие всех участников образовательного пространства.

По этой причине особый интерес представляет концепция Г.Н. Прокументовой [13, 14], идентифицирующей три ключевые модели совместной деятельности педагога и обучающихся (авторитаризм, лидерство, партнерство), базирующихся на разных способах организации участников образовательного пространства. Связи, возникающие между ними (нормативные, соподчинительные, личностные), рассматриваются автором как разные варианты реализации основных сценариев развития учебной практики и целеобразования.

Одним из ведущих понятий данной концепции является принцип взаимодополнительности, использующийся при моделировании образовательной среды и предполагающий расширение

возможности включения всех участников учебного процесса в предметно практическую деятельность при их свободном выборе. Способность продуктивно работать в ситуации совместной деятельности, принимая на себя разные роли в зависимости от конкретной ситуации и поставленной задачи, создает широкий веер возможностей для принятия самостоятельных, абсолютно авторских решений и формулирования собственных образовательных инициатив.

На принципе взаимодополнительности основывается и соорганизация различных способов и форм преподавания иностранного языка, предполагающая взаимосвязь компонентов учебной деятельности на основе объединения разных подходов и методик. Все они в комплексе взаимозависимы и усиливают обучающий, развивающий и воспитательный эффект. С.И. Поздеева подчеркивает, что нет «хороших и «плохих» способов организации методической деятельности. Важно «...владеть всеми способами, мобильно переключаться с одного способа на другой с учетом реальных условий» [15, с. 58].

Возможность оперировать разными способами и форматами появляется, когда в образовательном пространстве существуют отношения кооперации и сотрудничества, определяемые через понятие «связь». Важным инструментом выстраивания новых связей и моделей совместной деятельности при изучении иностранного языка выступает общение, так как оно направлено на осуществление взаимосотнесенного обучения предмету и расширение контактов между членами группы. При этом связи выстраиваются не только между преподавателем и обучающимися, но и с окружающим социумом, так как учебная группа организована как открытая система.

Не случайно в современной методике преподавания иностранного языка одним из приоритетных направлений является изучение механизма его использования для достижения разнообразных целей, возникающих в процессе социального взаимодействия. Совершенно очевидным является тот факт, что изучение предметов лингвистического цикла наиболее успешно тогда, когда внимание обучающегося сфокусировано не на самом языке, а на общении посредством иностранного языка. Таким образом, осуществляется «...понимание процесса общения как процесса социального взаимодействия на основе системы вскрытых социальных отношений совместно действующих субъектов» [16, с. 47].

Именно в общении осуществляется рациональное и эмоциональное взаимодействие коммуницирующих субъектов, выявляется единство и расхождение их взглядов и мыслей, обмен ко-

торыми происходит вне какого-либо предварительного обдумывания. Акт коммуникации подразумевает существование разных субъектов и их контакты, непрерывный ряд сменяющих друг друга ситуаций, обмен духовными и интеллектуальными ценностями.

Общение помогает студентам удовлетворять не только групповые, но и индивидуальные интересы, приобретать опыт приспособления и обособления в образовательном пространстве вуза, осознавать собственную значимость. При таком понимании коммуникации становятся востребованными мыслительные и творческие способности обучающихся, которые ставят их в позицию субъектов собственной деятельности, а значит, субъектов целеобразования, формирующих индивидуальную образовательную траекторию.

В системе преподавания иностранного языка в качестве сущностной черты общения признается диалогичность, выступающая, по мысли М.М. Бахтина, «почти универсальным явлением, пронизывающим всю человеческую речь» [17, с. 72]. Диалог сопутствует общению, так как способствует согласованию усилий педагога и студентов и может рассматриваться как способ педагогического взаимодействия, который позволяет оптимально выстраивать отношения участников учебного процесса, исходя из системы их индивидуальных особенностей, личностных свойств, культурных ценностей и смысловых позиций.

Диалогизация может рассматриваться как дискурс субъектов образовательного пространства, в границах которого разворачивается практика порождения смыслов и целей с приоритетами понимания и креативности. Реальное диалогическое взаимодействие апеллирует к собственному уникальному опыту обучающихся, их переживаниям и интересам, мотивирует студентов задавать вопросы и искать ответы на них. Таким образом, реализация индивидуально-личностного плана студентов предполагает их осознанное участие в процессе выработки целей, что становится одним из важных атрибутов деятельности, транслирующей смысл в учебный процесс.

Е.Н. Ковалевская, используя в качестве научных оснований идеи феноменологической школы, анализирует ценностный характер диалогической модели совместной деятельности, рассматривая ее как ориентированную на субъектную вовлеченность, благоприятную среду для разворачивания индивидуальных инициатив и расширения смыслового поля участников образовательного пространства. Обучающиеся, вовлеченные в подобную деятельность, готовы к наращиванию ее ценностной составляющей и способны к переконструированию привычной среды и отноше-

ний. По мнению автора, диалог, разворачивающийся в рамках совместной деятельности, порождает «появление и оформление... своего, индивидуального содержательно-образовательного пространства» [18, с. 30].

В процессе обучения иностранному языку диалоговый подход предполагает умение преподавателя использовать и адаптировать свой лингвистический опыт к уровню речевых возможностей и общего развития студентов. Это помогает педагогу сохранить равноправие участников в плане выдвижения и защиты высказанного мнения, взаимного уважения, соединения и ассимиляции разных индивидуальных дискурсов в единую полифонию. Обучение, ориентированное на диалог, позволяет создать эффект доверительных отношений в группе, дает возможность ее участникам обосновать свою точку зрения и соотнести собственные смыслы со смыслами других людей. Такой подход концентрируется на свободном и естественном обмене мыслями и мнениями, в результате чего решаются значимые для студентов задачи, способствующие их росту в социальном и академическом плане.

Коммуникативные упражнения, ролевые и деловые игры, которые требуют погружения обучающегося в процесс овладения языком, быстрого реагирования и языковых навыков неподготовленной речи, позволяют студентам вырабатывать индивидуальные стратегии решения возникающих проблем и адекватные речевые стратегии. Создаваемые на занятии важные для студентов ситуации профессионального общения способствуют формированию лингвистической компетенции в рамках квазипрофессиональной деятельности и совершенствованию обучающегося как языковой личности, реализующей цели и смыслы собственного развития.

В логике неформальной диалогизации учебного процесса применяются и востребованные в практике преподавания иностранного языка проектные методики. Представляя собой переход от активных к интерактивным формам обучения, данная технология фокусируется не только на стимулировании познавательного интереса, но и на освоении опыта социальных отношений.

В процессе реализации проекта студенты вынуждены включиться не только в работу по формулированию гипотез и проблем, сбору и обработке необходимых данных, но и научиться действовать в интересах группы, координировать усилия с партнерами в практических делах и быть готовыми выслушивать и воспринимать различные точки зрения. Обучающиеся должны осознать важность и ценность посильного вклада

каждого участника образовательного пространства в наращивание и интерпретацию информации, так как только совместная деятельность позволит им выработать общий взгляд на предмет изложения и достичь взаимоприемлемого решения.

Работая над проектом, студенты находятся в состоянии сосредоточенности и вовлеченности в деятельность, сложность которой соответствует их образовательному уровню и представляет для них практический интерес. В этом случае у членов рабочей группы появляется уверенность в способности справиться с возникающими трудностями, возникает готовность принять новые вызовы и действовать с полной отдачей. Организованное таким образом учебное пространство предоставляет обучающимся возможность полностью концентрироваться на выполнении задачи, получая удовлетворение от образовательного процесса и погружаясь в творческий поток.

Именно в логике потоковой деятельности описывает проектирование М. Чиксентмихайи и вводит понятие аутоэстетической личности, означающее человека, мотивация которого основана на его собственных ценностях, интересах и стремлениях и занимающегося чем-то ради самого процесса, а не для того, чтобы достичь определенной внешней цели. Автор уточняет, что «...речь идет о том, что цели такого человека порождаются его внутренним миром, а не заданы генетическими программами и социальными стереотипами» [19, с. 19].

Такая личность действует в живом, насыщенном событиями поле активности других людей и в соответствии с собственным замыслом погружается в процесс накопления специфического опыта формулирования собственных уникальных смыслов и целей деятельности. Пребывание в потоке, где цели, смыслы и внутренняя мотивация существуют параллельно, раскрывает глубинный потенциал человека и способствует реализации его персональных намерений.

Организация процесса продуктивной коммуникации между участниками образовательного пространства, становление сбалансированных межличностных отношений, планирование шагов к достижению индивидуальных целей неизбежно создают особое пространство размышления и систематизации собственного опыта обучающихся. Необходимость осмысления происходящих событий, уточнения гипотетических предположений, изменения содержания, средств и методов совместной деятельности стимулирует появление рефлексивных механизмов.

В процессе овладения учебным предметом студент вынужден осуществлять работу по поиску того, что представляет смысл и ценности для его жизнедеятельности: с чем следует вступать во взаимодействие, а что следует проигнорировать либо преобразовать в собственных интересах. Кроме того, предполагается, что ответственный за свой выбор человек прогнозирует последствия реализации или отклонения каждой из возможных альтернатив не только для себя, но и для других участников группы.

Рефлексия становится катализатором процессов понимания собственных действий обучающихся, когда они осознают учебные цели и принимают их как лично значимые. Когда студенты начинают понимать, что и для чего они изучают, совместное принятие цели обеспечивает осмысленный самоконтроль за результатами деятельности. Умения аргументировать и обосновывать индивидуальные стратегии развития мотивируют обучающихся ставить оригинальные и вариативные цели и отдавать предпочтение тем, которые ведут к успеху.

В ходе рефлексивной практики на занятии по иностранному языку формируется специфический способ взаимодействия и особый стиль отношений, для которых характерны «...некатегоричность в оценках, неудовлетворенность своим интеллектуальным багажом, наличие потребности в расширении своих знаний и их проверке» [20, с. 23]. Подобная деятельность придает дополнительный импульс для развития критического мышления, позволяющего студенту оценить собственный образовательный опыт и быть более открытым к его корректировке.

Формирующаяся таким образом рефлексивная компетентность способствует более глубокому осознанию оснований собственных действий и перспектив развития индивидуальной образовательной траектории. Осмысленный подход к использованию образовательных ресурсов, средств и инструментов создает благодатную почву для анализа и обсуждения учебного материала. Рефлексивный компонент в целеобразовании помогает всем участникам образовательного пространства идентифицировать и артикулировать собственные ценности и смыслы и принимать себя как личность, способную к самосовершенствованию в необходимых направлениях.

Заключение

Целеобразование как важный феномен в составе целостного интеллектуально-деятельно-

стного акта субъекта слабо изучено и требует дальнейшей теоретической и методической детализации. Углубление этой проблематики необходимо для выведения учебного процесса на личностно-смысловой уровень, так как способность к порождению целей деятельности является существенным признаком развития, открывающим возможности для самоопределения человека, и качественной характеристикой развития педагогической практики в целом.

Современные методики преподавания иностранного языка могут быть классифицированы в соответствии со стратегиями разворачивания целей в совместной деятельности педагога и студентов, одни из которых учитывают позицию и интенции личности, осознающей собственную субъектность, а другие ограничиваются трансформацией нормативной цели, существующей в форме требования или образца.

Для того чтобы сделать процесс обучения более продуктивным, необходимо чтобы участники образовательного пространства имели возможность выбирать определенные стратегии, помогающие им реализовать собственные цели и задачи. Преподаватели и студенты должны видеть, как и где применить эти стратегии в повседневной учебной практике, уметь адекватно оценивать их эффективность и двигаться в направлении моделирования новых нестандартных образовательных ситуаций.

Современная реальность такова, что в методике преподавания иностранного языка сосуществуют как репродуктивные, ориентированные на выполнение регламентированных схем и требований подходы, так и смыслонасыщенные, развивающие коммуникативные навыки студентов. Эффективность обучения в данной ситуации заключается в грамотном сочетании преимуществ разных форм, методов и приемов, обладающих широким инструментарием вовлечения всех участников совместности в процесс выработки целей разного качества.

Следовательно, проблема формирования эффективных моделей целеобразующей деятельности при обучении иностранному языку в вузе связана с поиском оптимального соотношения образовательных ресурсов, раскрывающих творческий потенциал педагога и студентов. Такого рода практика помогает преодолеть дефициты учебной и в дальнейшем профессиональной деятельности обучающихся, гармонизировать межличностные отношения и создать условия для коммуникативной комфортности участников образовательного процесса.

Список источников

1. Приоритет 2030. URL: <https://priority2030.ru/analytics> (дата обращения: 10.01.2025).
2. Севостьянов Д.А., Гайнанова А.Р. Целеполагание современных студентов: инверсивный анализ // Высшее образование в России. 2019. Т. 28, № 7. С. 43–53.
3. Короткевич Э.Р. Учебная мотивация современного студента в контексте теории достижения целей // Образовательные ресурсы и технологии. 2019. № 3. (28). С. 27–32.
4. Литвинова А.В. Целеполагание студентов с разным уровнем академической успеваемости // Интеграция образования. 2022. Т. 26, № 4. С. 708–720.
5. Гречихин С.С. Влияние постановки цели на академическую успеваемость студентов // Балтийский гуманитарный журнал. 2020. Т. 9, № 3 (32). С. 60–62.
6. Ariani D.W. How Achievement Goals Affect Students' Well-Being and the Relationship Model between Achievement Goals, Academic Self-Efficacy and Affect at School // Journal of Applied Research in Higher Education. 2022. Vol. 14, № 1. P. 111–134.
7. Bale R. Teaching with Confidence in Higher Education. Applying Strategies from the Performing Arts, Routledge Taylor & Francis Group, London and New York, 2020, 186 p.
8. Cooke E., Jones R. National engineering resources. Level 3. Pearson Education Limited, 2010. 398 p.
9. Coyl D. Strategic classrooms: learning communities which nurture the development of learner strategies // Language Learning Journal. 2007. Vol. 35, № 1. P. 65–79.
10. Debates in Modern Languages Education / Edited by P. Driscoll, E. Macaro, A. Swarbrick, Routledge Taylor & Francis Group, London and New York, 2014, 320 p.
11. Общество знаниевых кочевников / под ред. Д.У. Моравца; пер. с англ. С.С. Носовой; науч. ред. пер. И.П. Кужелева-Саган. Томск: Изд. дом ТГУ, 2018. 346 с.
12. Пассов Е.И. Программа-концепция коммуникативного иноязычного образования. Развитие индивидуальности в диалоге культур. М.: Просвещение, 2000. 159 с.
13. Прокументова Г.Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования). Томск: Изд-во Томского ун-та, 2016. 412 с.
14. Прокументова Г.Н. Совместная деятельность взрослых и детей как содержание и предмет образования в школе // Образовательное содержание совместной деятельности взрослых и детей в школе: управление и становление. Кн. 7 / под ред. Г.Н. Прокументовой, С.И. Поздеевой. Томск, 2016. 288 с.
15. Поздеева С.И. Методическая деятельность преподавателя как соорганизация разных моделей, способов и средств // Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin). 2020. Вып. 1 (207). С. 56–60.
16. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М.: АРКТИ, 2003. 192 с.
17. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. 3-е изд. М.: Сов. Россия. 1972. 470 с.
18. Ковалевская Е.Н. Феноменологические приемы организации диалога в совместной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 5 (17). С. 130–132.
19. Чиксентмихайи М. Поток: Психология оптимального переживания. М.: Альпина – Нон-фикшн, 2013. 464 с.
20. Стернин И.А. К теории речевых культур носителя языка // Вопросы психолингвистики. 2009. № 9. С. 22–29.

References

1. *Prioritet 2030* [Priority 2030] (in Russian). URL: <https://priority2030.ru/analytics> (accessed 10 January 2025).
2. Sevost'yanov D.A., Gaynanova A.R. Tselepolaganiye sovremennykh studentov: inversivnyy analiz [The Goal-Formation of Modern Students: Inverse Analysis]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher education in Russia*, 2019, vol. 28, no. 7, pp. 43–53 (in Russian).
3. Korotkevich A.R. Uchebnaya motivatsiya sovremennogo studenta v kontekste teorii dostizheniya tselei [Educational motivation of a modern student in the context of the theory of goals' achieving]. *Obrazovatelnyye resursy i tekhnologii – Educational resources and technologies*, 2019, no. 3(28), pp. 27–32 (in Russian).

4. Litvinova A.V. Tselepolaganiye studentov s raznym urovnem akademicheskoi uspevayemosti [Goal setting of students with different level of academic achievement]. *Integratsiya obrazovaniya – The Integration of education*, 2022, vol. 26, no. 4, pp. 708–720 (in Russian).
5. Grechikhin S.S. Vliyaniye postanovki tseli na akademicheskuyu uspevayemost' studentov [The impact of goal setting on students' academic performance]. *Baltiyskiy gumanitarnyi zhurnal – The Baltic Humanitarian Journal*, 2020, vol. 9, no. 3 (32), pp. 60–62 (in Russian).
6. Ariani D.W. How Achievement Goals Affect Students' Well-Being and the Relationship Model between Achievement Goals, Academic Self-Efficacy and Affect at School. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 2022, vol. 14, no. 1, pp. 111–134.
7. Bale R. *Teaching with Confidence in Higher Education. Applying Strategies from the Performing Arts*. Routledge Taylor & Francis Group, London and New York, 2020. 186 p.
8. Cooke E., Jones R. *National engineering resources*. Level 3. Pearson Education Limited, 2010. 398 p.
9. Coyl D. Strategic classrooms: learning communities which nurture the development of learner strategies. *Language Learning Journal*, 2007, vol. 35, no. 1, pp. 65–79.
10. *Debates in Modern Languages Education*. Edited by P. Driscoll, E. Macaro, A. Swarbrick, Routledge Taylor & Francis Group, London and New York, 2014. 320 p.
11. *Obshchestvo znaniyevykh kochevnikov* [The Society of Knowledge Nomads]. Edited by John W. Moravec; translation from English by S.S. Nosova; scientific editor translator I.P. Kuzheleva-Sagan. Tomsk, TSU Publ., 2018. 346 p. (in Russian).
12. Passov E.I. Programma-kontseptsiya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya. Razvitiye individual'nosti v dialoge kul'tur [The program-concept of communicative foreign language education. The development of individuality in the dialogue of cultures]. Moscow, Prosveshcheniye Publ., 2000. 159 p. (in Russian).
13. Prosumentova G.N. *Obrazovatel'nyye innovatsii: fenomen "lichnogo prisutstviya" i potentsial upravleniya (opyt gumanitarnogo upravleniya)* [Educational innovation: the phenomenon of "personal presence" and capacity management (the experience of humanitarian research)]. Tomsk, Tomsk University Publ., 2016. 412 p. (in Russian).
14. Prosumentova G.N. Sovmestnaya deyatel'nost' vzroslykh i detey kak sodержaniye i predmet obrazovaniya v shkole [Joint activity of adults and children as the content and subject of education at school]. In: Prosumentova G.N., Pozdeeva S.I. (Eds.) *Obrazovatel'noye sodержaniye sovmestnoy deyatel'nosti vzroslykh i detey v shkole: upravleniye i stanovleniye*. Book 7 [Educational content of joint activities of adults and children at school: management and development. Book 7.]. Tomsk, 2016. 228 p. (in Russian).
15. Pozdeeva C.I. Metodicheskaya deyatel'nost' prepodavatelya kak soorganizatsiya raznykh modeley, sposobov i sredstv [The teacher's methodological activity as the co-organization of various models, methods and approaches]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2020, vol. 1 (207), pp. 56–60 (in Russian).
16. Gal'skova N.D. *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam: posobiye dlya uchitelya* [Modern methods of foreign languages teaching]. Moscow, ARKTU Publ., 2003. 192 p. (in Russian).
17. Bakhtin M.M. *Problemy poetiki Dostoyevskogo* [Problems of Dostoevsky's Poetics]. Moscow, Sovetskaya Rossiya Publ., 1972. 470 p. (in Russian).
18. Kovalevskaya E.N. Fenomenologicheskiye priomy organizatsii dialoga v sovmestnoy deyatel'nosti [Phenomenological methods of dialogue organizing in joint activities]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*, 2009, no. 5 (17), pp. 130–132 (in Russian).
19. Csikszentmihayi M. *Potok: Psikhologiya optimal'nogo perezhivaniya* [Flux: psychology of optimal experience]. Moscow, Al'pina – Non-fikshin Publ., 2013. 464 p. (in Russian).
20. Sternin I.A. K teorii rechevykh kul'tur nositelya yazyka [Towards the theory of speech cultures of a native speaker]. *Voprosy psikholingvistiki – Problems of psycholinguistics*, 2009, no. 9, pp. 22–29 (in Russian).

Информация об авторе

Сапченко Н.А., кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирский национальный исследовательский государственный университет (ул. Пирогова, 2, Новосибирск, Россия, 630090);
Новосибирский государственный технический университет (пр-т К. Маркса, 20, Новосибирск, Россия, 630073).
E-mail: natalya-sapchenko@yandex.ru;
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7931-3280>; SPIN 4490-1722;
ResearcherID I-5650-2016.

Information about the author

Sapchenko N.A., Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Novosibirsk State University (ul. Pirogova, 2, Novosibirsk, 630090, Russian Federation); Novosibirsk State Technical University (pr. K. Marksa, 20, Novosibirsk, 630073, Russian Federation).

E-mail: natalya-sapchenko@yandex.ru; ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-7931-3280>; SPIN 4490-1722;

ResearcherID I-5650-2016.

Статья поступила в редакцию 17.01.2025; принята к публикации 31.07.2025

The article was submitted 17.01.2025; accepted for publication 31.07.2025