

DOI 10.31483/r-168754

*Ситдикова Гульназ Ринатовна**Малахова Лилия Адгамовна**Серова Зинаида Наримановна*

**К ВОПРОСУ О ПОВЫШЕНИИ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ
НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА:
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ
И ТЕХНИКА «TEACHER'S IMMEDIACY»**

Аннотация: в главе рассматривается проблема снижения мотивации студентов неязыковых специальностей при изучении иностранного языка в высшей школе. Авторами анализируется потенциал применения концепции «teacher's immediacy» (так называемая «непосредственность» преподавателя) как действенного инструмента повышения вовлеченности и познавательной активности обучающихся. В работе выделяются вербальные и невербальные компоненты данного феномена, обосновывается их роль в создании комфортной психологической среды. Приводятся примеры практических упражнений, направленных на реализацию принципов teacher's immediacy в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: мотивация обучения, иностранный язык, высшее образование, teacher's immediacy, вербальная коммуникация, невербальная коммуникация, психологический климат.

Abstract: the chapter discusses the problem of reducing the motivation of non-linguistic students when learning a foreign language at a higher education institution. The authors analyze the potential of using the concept of «teacher's immediacy» as an effective tool for increasing the engagement and cognitive activity of students. The chapter highlights the verbal and non-verbal components of this phenomenon and explains their role in creating a comfortable psychological environment. The chapter provides examples of practical exercises aimed at implementing the principles of teacher's immediacy in the educational process at a higher education institution.

Keywords: *learning motivation, foreign language, higher education, teacher's immediacy, verbal communication, non-verbal communication, psychological climate.*

Сегодня классическая лекция уже не выглядит так, как десять лет назад. Обычные аудиторные занятия всё чаще соседствуют с дистанционными форматами или полностью уступают им место, а функцию простой передачи знаний спокойно берут на себя электронные курсы и платформы. В таких условиях решающее значение приобретает другое – живое, непосредственное общение преподавателя со студентами лицом к лицу. То, что раньше было само собой разумеющимся, теперь нужно продумывать заново и выстраивать осознанно.

Особенно отчётливо эта задача видна в тех предметах, где сама суть обучения завязана на устную речь. Преподавание иностранного языка на неязыковых направлениях – классический пример. Опыт показывает: основная трудность для студентов – вовсе не сложная грамматика или нехватка слов. Гораздо чаще их тормозит боязнь ошибиться при всех и чувство невидимой преграды между ними и учителем. То есть проблема здесь не академическая, а скорее психологическая, эмоциональная.

В зарубежной педагогической психологии давно утвердилось понятие «непосредственность преподавателя» (teacher's immediacy). Под ним понимается совокупность вербальных и невербальных приёмов, позволяющих уменьшить психологическую дистанцию между педагогом и обучающимися. Предлагаемый подход нельзя отождествлять с проявлением артистизма или задачей завоевания расположения студенческой аудитории. Данная концепция трактуется как целенаправленно конструируемая и вариативная модель педагогического взаимодействия. Результаты проведённых наблюдений подтверждают, что регулярное воспроизведение подобных коммуникативных маркеров положительно коррелирует с увеличением степени включённости обучающихся, активизацией их познавательной направленности и стабильностью мотивационных установок в ходе продолжительного образовательного процесса. В российской методической литературе сходные идеи рассматриваются эпизодически, без разработки формализованных процедур их внедрения в канву аудиторной работы. В рамках данной

публикации представлен детализированный сценарий практического занятия, в котором вербальные и невербальные средства установления контакта выступают сквозным структурообразующим компонентом на каждом этапе.

В ходе исследования авторами был подвергнут критическому анализу обширный корпус научных трудов, посвящённых проблематике стимулирования учебной мотивации при изучении иностранного языка, а также влиянию преподавательской коммуникации на данный процесс. Результаты аналитической работы позволили обозначить несколько сопряжённых направлений, образующих в совокупности достаточную теоретическую основу для трансляции принципов педагогической близости (*immediacy*) в условия высшей школы. Базовые изыскания А.Р. Барановой и А.А. Валеева создают исходную теоретическую платформу для интерпретации мотивации в контексте личностной самоактуализации будущего профессионала. Указанные авторы акцентируют, что формирование готовности к самореализации у студентов вуза представляет собой многоаспектный механизм раскрытия и задействования их интеллектуального ресурса в различных формах деятельности и межличностной коммуникации. В качестве определяющих условий действенности данного механизма выделяются: интеграция в учебное содержание категорий, ориентирующих обучающихся на осмысление собственного опыта, самостоятельное проектирование и совершенствование профессионально важных характеристик, а также становление ценностного отношения к самореализации [1]. Следует особо подчеркнуть, что дисциплины гуманитарного цикла, и прежде всего иностранный язык, обладают значительным потенциалом воздействия на мировоззренческие установки студентов, процессы их личностного самоопределения и подготовку к профессиональной самореализации. В продолжение данной темы исследователи Валеев А.А. и Баранова А.Р. рассматривают развитие творческой самореализации будущих инженеров, акцентируя внимание на необходимости формирования у студентов оценочных умений и способностей, а также ценностного отношения к творческой деятельности [1]. Эти положения напрямую коррелируют с задачами преподавателя

иностранный язык, поскольку создание среды для творческого самовыражения является одним из механизмов повышения внутренней мотивации.

В работе Алиевой П.С. и её соавторов поднимается принципиальный вопрос: высшая школа для студента – это не просто этап профессиональной подготовки, а период активного личностного становления, когда окончательно оформляются социальные компетенции и формируется профессиональное самосознание. Каким выйдет молодой специалист из стен вуза – во многом определяется запросами современного рынка труда. А значит, особую значимость приобретает то, как преподаватели видят своих учеников: именно они, находясь в центре образовательного процесса, закладывают основы того самого «портрета» будущего профессионала [2].

Сегодня ряд авторов сосредоточили внимание на идее иммерсивного погружения при подготовке студентов. В своей работе Аиткулова Ф.С. и Саглам Ф.А. [3] описывают этот процесс не как обычную учебную отработку навыков, а как особое психофизическое состояние: человек настолько сильно вовлекается в происходящее, что начинает чувствовать себя реальным участником событий, переживает искренние эмоции и лично заинтересован в конечном итоге. Здесь невольно вспоминается принцип *immediacy* (эффект присутствия): в обоих случаях исследователи сходятся во мнении, что успех зависит от доверительной атмосферы и настоящего, неподдельного душевного контакта между теми, кто учит, и теми, кто учится.

Совсем иной ракурс предлагают Ситдикова Г.Р. и Габдрахманова А.С. Они рассматривают иммерсивный подход как способ мягко «переместить» ученика в иную языковую и культурную реальность, но не через сухие упражнения, а через содержательное, живое общение [10]. В отличие от классических методов, где иностранный язык воспринимается как скучный набор правил и слов для запоминания, здесь он внезапно раскрывается с новой стороны: становится инструментом для разговора по душам, способом узнать новое о мире и выразить себя. Авторы делают очень важный вывод: именно яркие эмоции и желание проявить творчество превращают случайный интерес в устойчивое желание заниматься

далее. Если использовать настоящие, неадаптированные материалы (фильмы, песни, статьи), которые дарят удовольствие, то это само собой снимает страх ошибки – тот самый главный камень преткновения, мешающий заговорить. В результате студент перестаёт бояться и начинает использовать чужой язык не ради оценки, а чтобы донести до других свои собственные мысли и чувства. Предложенная ими циклическая структура занятия (восприятие – эмоциональная рефлексия – творческое осмысление – языковой анализ) удачно балансирует между свободой выражения и чёткими методическими ориентирами.

Трегубова Т.М. с коллегами в своей работе делает акцент на возможностях искусственного интеллекта для построения индивидуальных образовательных маршрутов [7]. Это направление органично перекликается с принципами *immediacy*, ведь учёт личных особенностей, склонностей и реального уровня студентов – неременное условие создания безопасной, комфортной атмосферы, в которой внутренняя мотивация только усиливается. Однако, как справедливо подчёркивает Михайлова Э.Р., какие бы технологические решения ни внедрялись, эпицентром любого занятия остаётся сам преподаватель – его харизма и профессиональный облик создают ту самую живую энергию, которую не способны воспроизвести никакие алгоритмы [8].

Саглам Ф.А. развивает данное направление, указывая, что продуктивная образовательная коммуникация по своей сути предполагает паритетный диалог между участниками учебного процесса [9]. Данное положение непосредственно согласуется с содержанием вербальных инструментов педагогической близости (*immediacy*) – в частности, с активным употреблением инклюзивного местоимения «мы», адресных форм обращения к обучающимся и действительным запросом их субъективного мнения. Подобная манера взаимодействия создаёт условия для самораскрытия личности, способствует укреплению веры в собственные возможности и порождает ощущение причастности к совместной образовательной деятельности.

Прикладные аспекты рассматриваемой проблематики находят отражение в работах Ф.С. Аиткуловой и Р.Р. Ханмурзиной [4]. Несмотря на то, что

изначальные эмпирические исследования данных авторов проводились на базе общеобразовательной школы, предлагаемые ими интерактивные формы работы вполне адаптируются к условиям вузовского обучения. Наибольшую результативность данные методики демонстрируют в академических группах, характеризующихся исходно низким уровнем языковой подготовки и выраженной коммуникативной неуверенностью студентов. В следующей совместной публикации тех же авторов фокус смещается в сторону общественно полезных инициатив и воспитания управленческих навыков. Здесь иностранный язык предстаёт уже не как обычный предмет из расписания, а как реальный рычаг для встраивания в социум и будущую профессию [11].

В зарубежных трудах понятие «teacher's immediacy» (педагогическая непосредственность) – одна из самых проработанных тем в сфере общения между учителем и учениками. Эксперименты не раз доказывали: чем ближе преподаватель кажется аудитории, тем выше уровень взаимного доверия и комфортнее атмосфера. А это, в свою очередь, напрямую толкает студентов к активной работе и улучшает их итоговые оценки [5].

В своём исследовании Фраймиер А.Б. заметил, что эффект от immediacy сильно отличается у разных учеников. Те, кто пришёл на курс с низкой или средней мотивацией, при общении с «открытым» преподавателем резко повышали свой интерес к предмету. А вот сильно заинтересованные студенты оставались при своём уровне мотивации, независимо от того, насколько активно педагог использовал эти приёмы. Для практики это золотая жила: значит, тактика педагогической близости жизненно необходима именно для слабо замотивированных ребят – той самой группы, которая традиционно доставляет больше всего хлопот на вузовских занятиях по иностранному языку.

Подытоживая изученные источники, можно смело говорить: вопрос повышения мотивации на уроках иностранного – это многогранная и сложная задача, которая требует комплексного подхода и одновременной отработки нескольких пунктов [6]. В отечественной педагогике особый упор делают на создание условий для самореализации студента, на живой диалог между участниками

процесса, а также на роль эмоций и творчества в погружении в языковую среду. За рубежом же феномен immediacy воспринимают как целую систему, состоящую из вербальных и невербальных «действий», и измеряют её влияние на успеваемость вполне конкретными цифрами. Любопытно, что при всех различиях подходов наши и зарубежные учёные единодушны в главном: и те, и другие видят ключ к успеху в снижении тревожности, в уважении к индивидуальным особенностям каждого и в выстраивании безопасного психологического климата. Правда, в отечественных публикациях immediacy как отдельный конструкт пока не получил системного освещения – встречаются лишь разрозненные упоминания, что открывает широкое поле для новых эмпирических изысканий.

Прежде чем строить практическую модель, важно разделить два канала, по которым эта непосредственность транслируется, – вербальный и невербальный. Хотя в живом учебном процессе они работают одновременно и неразрывно, для методического конструирования такое разделение удобно и оправданно.

Начнём с невербальной стороны. Это тот пласт информации, который студент считывает ещё до того, как преподаватель откроет рот, и который продолжает действовать на протяжении всего занятия. Ключевые сигналы здесь таковы: устойчивый, но не давящий зрительный контакт (взгляд «включённого» собеседника, а не надзирателя), живая, подвижная мимика, естественная улыбка, которая появляется к месту. Огромную роль играет голос – его громкость, темп, интонационные рисунки и выдержанные смысловые паузы. К числу невербальных маркеров психологического контакта относятся открытые положения корпуса, при которых отсутствует перекрещивание рук или ног. Подобная невербальная манера поведения несёт значимую функциональную нагрузку: она обеспечивает у обучающегося формирование неосознаваемого ощущения, что преподаватель проявляет заинтересованность, демонстрирует личную включённость в происходящее и настроен на паритетное взаимодействие в рамках учебной деятельности.

В отношении вербальной составляющей общения акцент переносится на конкретные речевые инструменты. В качестве базового средства выступает именно обращение к студенту, которое незамедлительно сообщает диалогу

персонифицированную направленность. В целях повышения эффективности образовательного взаимодействия целесообразно систематическое применение форм первого лица множественного числа, а также побудительных конструкций («мы», «попробуем выполнить совместно»). Указанные языковые средства способствуют трансформации монологической модели преподавания в формат совместного осмысления и коллективного анализа учебного контента.

Важное место в данной системе занимают ответные коммуникативные действия: постановка уточняющих вопросов относительно представленного материала, инициирование развёрнутых ответов студентов, а также вербальное подкрепление даже незначительных, на первый взгляд, усилий или высказываний. Обратная связь при этом должна носить конструктивный характер и относиться исключительно к конкретному результату либо действию, избегая обобщённой оценки личности отвечающего. В дополнение к сказанному, представляется оправданным включение в структуру занятия ситуативного юмора, обмен краткими наблюдениями из личного языкового и профессионального опыта, а также обращение к актуальным, релевантным для студенческой среды жизненным контекстам. В итоге у обучающегося складывается устойчивое восприятие преподавателя не как источника односторонней информации, а как участника диалога.

Совокупность описанных приёмов, согласно данным современных зарубежных исследований, оказывает воздействие не только на психологическую атмосферу в группе. Она коррелирует с готовностью студента к интеллектуальному риску – в частности, к спонтанному продуцированию высказываний на иностранном языке без страха совершить ошибку. В современной высшей школе иностранный язык нередко воспринимается студентами как второстепенная дисциплина – формальность, которую нужно «посетить» и сдать зачёт. Именно поэтому поиск инструментов пробуждения внутренней мотивации становится сегодня особенно актуальным. Методы, построенные на сухом заучивании грамматики и лексики, часто дают сбой, потому что оставляют за скобками эмоциональную и психологическую сторону учения.

Концепция teacher's immediacy (буквально – «непосредственность учителя») корнями уходит к работам А. Мерабяна. Данные исследований свидетельствуют: чем меньше психологическая пропасть между преподавателем и студентами, тем выше их вовлечённость, активность и, в конечном счёте, академические результаты.

Под immediacy мы понимаем совокупность коммуникативных действий педагога, направленных на установление доверительного психологического контакта с аудиторией. Эта система складывается из двух основных пластов – вербального и невербального.

Вербальная (речевая) непосредственность – это те тактики, которые «очеловечивают» учебное общение: обращения по имени, уместная шутка, ссылки на личный опыт, активное местоимение «мы», открытое проявление заинтересованности в успехах каждого. Всё это сигнализирует студенту: он не пассивный объект воздействия, а полноправный участник диалога.

Невербальная непосредственность: взгляд, мимика (особенно улыбка), движение по аудитории, жестикуляция, интонационное разнообразие. Психологи давно заметили, что подсознание чаще доверяет именно этим «молчаливым» сигналам. Один одобрительный жест или живая реакция лица способны снять тревожность и создать эффект безопасного пространства, в котором не страшно ошибиться.

Говоря о мотивации в контексте изучения иностранного языка, мы имеем в виду сложный сплав внешних стимулов (оценки, требования программы) и внутренних (интерес, радость от процесса). Приёмы immediacy адресованы преимущественно второй, внутренней стороне. Этому способствует несколько ключевых механизмов.

Снижение тревожности. Изучение иностранного языка для многих студентов омрачено страхом ошибиться – тем самым пресловутым «языковым барьером». Здесь преподаватель может сыграть ключевую роль: ободряющий жест, вовремя сказанная шутка, спокойная реакция на неточность – всё это постепенно снимает психологические зажимы. Студент перестаёт заикливаться на том, как

бы не сморозить глупость, и начинает действительно учиться, пробовать, говорить.

Параллельно работает и механизм самооценки. Если обратная связь выстроена в духе immediacy – скажем, похвала адресована не абстрактному «молодец», а конкретному действию («отлично сформулировали мысль», «хорошо использовали новое слово»), – студент ощущает, что его усилия видят и ценят. И ещё один важный эффект – рождение чувства общности. Когда преподаватель говорит «мы», делится своими историями или выносит на обсуждение темы, действительно волнующие группу, привычная иерархия «учитель – ученик» размывается, и аудитория превращается в единый, живой организм.

При этом внедрение принципов immediacy вовсе не требует ломать учебную программу. Достаточно пересмотреть форму подачи и стиль общения. Вот несколько конкретных упражнений, которые без труда вписываются в канву любого занятия.

Пример 1. «История с продолжением» (вербальный канал).

Вместо обобщённого изложения теоретического материала, характерного для стандартного занятия, педагог инициирует коммуникацию с аудиторией через обращение к повседневной ситуации. Иллюстрацией служит фраза, содержащая отсылку к личному событию: попытка совершить заказ напитка в одной из зарубежных столиц обернулась комическим недоразумением. Далее обучающимся предлагается самостоятельно сконструировать завершение приведённого сюжета либо мысленно перенести себя в позицию говорящего.

Включение в педагогический дискурс отсылок к повседневному жизненному опыту обучающихся позволяет в короткие сроки преодолеть существующий психологический барьер между субъектами обучения и снизить уровень ситуативной тревожности. Следствием этого становится трансформация характера речевого поведения студентов: отбор языковых средств осуществляется ими не столько с ориентацией на формальное соблюдение нормативных предписаний, сколько исходя из необходимости решения практической задачи, максимально

приближенной по своим параметрам к условиям реальной коммуникативной ситуации.

Пример 2. «Тёплый опрос» (вербальный + невербальный).

На начальном этапе занятия преподаватель отказывается от формата традиционной проверки домашнего задания с выставлением критических оценок, предлагая взамен краткую коммуникативную разминку в форме «круга». В рамках данной процедуры каждому из присутствующих адресуется вопрос, касающийся событий прошедшего дня или иных значимых для него обстоятельств. В ходе опроса педагог поддерживает зрительный контакт с каждым членом группы, использует личные именные обращения и демонстрирует живой интерес к поступающим ответам, воздерживаясь при этом от прерывания реплик и оценочных суждений в отношении их содержания.

Избранная стратегия позволяет осуществить плавное и психологически щадящее погружение в иноязычную речевую среду, сводя к минимуму эмоциональный дискомфорт, который нередко возникает в стартовой фазе аудиторной работы. Обращение по имени выполняет функцию смыслового маркера, фиксирующего внимание конкретного студента и одновременно утверждающего его личностную значимость в контексте учебного диалога; названный эффект в свою очередь создаёт предпосылки для повышения мотивационной готовности к выполнению последующих заданий в ходе занятия.

Пример 3. «Исправляем вместе» (снятие страха ошибки).

В процессе отработки грамматического материала обучающимися была зафиксирована речевая погрешность. Однако алгоритм педагогического воздействия в данном случае не предполагает прямой констатации ошибки с идентификацией конкретного студента. Преподаватель прибегает к иному приёму: исходное высказывание воспроизводится им с вопросительной интонацией, при этом вопрос адресуется всей группе: «Какая видовременная форма представляется здесь предпочтительной?». После непродолжительного совместного обсуждения верный вариант формулируется коллективно.

Реализация такой тактики позволяет лишить ошибку статуса индивидуального негативного показателя. Все участники занятия оказываются вовлечёнными в процесс коллективного осмысления речевой ситуации, а многократное хоровое проговаривание даёт возможность студенту воспринять нормативный речевой образец и зафиксировать его в оперативной памяти, минуя при этом травмирующие переживания, связанные с осознанием собственной несостоятельности.

Пример 4. «Грамматика в движении» (невербальный канал).

Для обозначения временных координат или направления педагогического воздействия преподаватель систематически задействует кинестетические маркеры: имитация поступательного движения на месте соотносится с указанием на будущую временную перспективу, движение кисти назад служит сигналом прошедшего временного пласта, а разведение рук в стороны фиксирует незавершённый характер описываемого процесса.

Внедрение подобных приёмов порождает комплексный эффект. С одной стороны, активизируются механизмы моторного запоминания и ассоциативного мышления, с другой – учебное занятие перестаёт быть статичным по своей структуре и обретает свойства сценического действия. Восприятие преподавательской фигуры претерпевает трансформацию: от директивной модели к позиции обаятельного фасилитатора, что, в свою очередь, закономерно побуждает обучающихся к повышению интеллектуальной активности.

На основании описанных инструментальных средств формируется трёх-уровневая структура занятия, в рамках которой соотношение вербальных и невербальных составляющих педагогической близости (*immediacy*) изменяется поэтапно.

Первый этап (вводно-мотивационный, продолжительностью 10–12 минут) ориентирован на снятие изначальной тревожности и определение общего направления для последующей коммуникации. Доминирующая роль отводится невербальным паттернам: педагог сохраняет открытую позу, осуществляет равномерное распределение визуального контакта по всему аудиторному пространству, применяет дружелюбную мимику и использует пониженный голосовой регистр,

что позволяет смягчить официальный характер начала занятия. Речевое сопровождение базируется на частом включении инклюзивных конструкций («мы», «давайте») и индивидуализированных обращений к студентам. Процесс целеполагания оформляется в виде проблемного вопроса, соотносящегося с житейским опытом обучающихся и сопровождающегося личным примером преподавателя. Итогом данного фрагмента работы становится возникновение у студента ощущения собственной значимости и психологической защищённости в учебной среде.

Второй этап (процессуально-деятельностный, занимающий основную часть времени) смещает акцент в сторону вербального реагирования в формате обратной связи. Каждое высказывание студента сопровождается оценочно-подкрепляющим комментарием, выполняющим функцию оперативного поощрения. Вопросы предъявляются не как проверочное средство, а как приглашение к совместному размышлению; гипотетические или неуверенные версии поощряются посредством реплик, инициирующих коллективную проверку выдвинутых предположений. Неверные ответы органично встраиваются в канву дискуссии либо деликатно корректируются без персонифицированного указания на ошибку. Объяснение грамматического материала выстраивается в диалоговом ключе с систематическим обращением к группе и сопровождается размашистой жестикуляцией, передающей кооперативный настрой, а не менторскую интонацию.

Третий этап (рефлексивно-резюмирующий, продолжительностью 7–10 минут) ориентирован на переживание студентами чувства собственного продвижения вперёд. Преподаватель сохраняет открытое положение корпуса, поддерживает визуальный контакт с аудиторией, намеренно замедляет темп речи и смягчает интонационный рисунок, способствуя углублённому осмыслению изученного материала. Вербальный ряд смещается в сторону позитивной фиксации итогов: отмечаются конкретные достижения, отдельные обучающиеся получают адресную благодарность, организуется открытое пространство для вопросов вне риска потери статуса. Завершающая фраза строится не как констатация окончания занятия, а как обращённость к будущему взаимодействию, формирующая ожидание следующей встречи.

Предлагаемая модель не претендует на статус универсального алгоритма и предполагает определённую вариативность, обусловленную индивидуальным педагогическим стилем и спецификой конкретного студенческого коллектива.

Вместе с тем результативность описанных приёмов находится в прямой зависимости от степени искренности преподавательского поведения, поскольку студенческая аудитория отличается высокой чувствительностью к признакам формального подхода. Следовательно, определяющим условием успешной реализации модели выступает не механическое воспроизведение предписанных шагов, а сформированная рефлексивная позиция педагога, его готовность к критическому анализу собственного вербального и невербального репертуара.

Интеграция данных стратегий в структуру занятия решает, как минимум, три значимые задачи. Во-первых, происходит снижение аффективного фильтра – того психологического барьера, который препятствует усвоению языкового материала. Во-вторых, возрастает речевая активность: студенты переходят от реактивного ответа к инициативному порождению высказываний. В-третьих, формируется внутренняя мотивация, поскольку удовлетворяются базовые человеческие потребности в признании и принадлежности к группе.

Обобщая изложенное, следует признать, что стимулирование учебной активности при овладении иностранным языком представляет собой многомерную проблему, решение которой выходит далеко за рамки сугубо методических схем. Обращение к парадигме педагогической непосредственности (teacher's immediacy) переносит акцент с содержательной наполненности учебных пособий и технического оснащения занятия в плоскость субъект-субъектного взаимодействия, аффективной компетентности преподавателя и его способности выстраивать подлинный контакт с обучающимися. Именно эти психолого-коммуникативные факторы, а не качество дидактического обеспечения, определяют продуктивность образовательной траектории.

Сочетание вербальных стратегий (оперативная обратная связь, включение уместного юмора, проекция на индивидуальный опыт слушателей) и невербальных каналов – выразительной мимики, фиксации взгляда и вариативной

проксемики – создаёт устойчивое основание для формирования партнёрской образовательной среды. Данный комплекс мер обеспечивает снижение фоновой тревожности, способствует становлению атмосферы доверия и активирует внутренние смысловые побуждения, которые, в отличие от внешних стимулов, характеризуются долговременным эффектом.

Приведённые в работе наблюдения убедительно демонстрируют: апробация описанной модели не требует привлечения дополнительного высокотехнологичного оснащения или обновления материально-технической базы. Её действенность всецело обусловлена профессиональной установкой педагога на диалогизацию учебного процесса и его гибкостью по отношению к спонтанным студенческим высказываниям. Совокупность накопленных эмпирических данных свидетельствует, что усилия, направленные на развитие у преподавателей перечисленных коммуникативных умений, многократно окупаются повышением текущей успеваемости и глубиной погружения в предметную область. Изложенное даёт основания рассматривать методику *immediacy* как актуальное и перспективное направление модернизации вузовских образовательных стандартов.

Список литературы

1. Baranova A.R. Pedagogical conditions of students' self-realization capacity development / A.R. Baranova, A.A. Valeev // The Social Sciences. – 2016. – Vol. 11. No. 14. – P. 3618–3622. EDN YVBLPR
2. The real and the ideal student image for teacher: Similarities and differences / P.S. Alieva, P.G. Shuaipova, R.R. Khanmurzina [et al.] // Journal of Environmental Treatment Techniques. – 2019. – Vol. 7. No. 3. – P. 399–403. EDN AVSMFA
3. Аиткулова Ф.С. Иммерсивное погружение в профессиональную подготовку педагогов-психологов / Ф.С. Аиткулова, Ф.А. Саглам // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2025. – №3. – С. 202–206. EDN VNDGQI
4. Аиткулова Ф.С. Интерактивные игровые технологии как средство обеспечения преемственности в инклюзивном обучении английскому языку младших школьников с ОВЗ / Ф.С. Аиткулова, Р.Р. Ханмурзина // Преемственная система

инклюзивного образования: актуальные проблемы науки и практики: материалы XIV Международной научно-практической конференции (Казань, 11–14 марта 2025 г.). – Казань: Познание, 2025. – С. 34–37. EDN ISWMDY

5. Габдрахманова А.А. Внедрение инновационных технологий как фактор повышения конкурентоспособности банка / А.А. Габдрахманова, Л.Р. Уразбахтина // Актуальные проблемы науки и техники: сборник научных статей по материалам XII Международной научно-практической конференции, Уфа, 06 июня 2023 года. – Т. 1. – Уфа: Вестник науки, 2023. – С. 158–162. EDN TYHMSU

6. Еремеева Г.Р. К вопросу формирования социокультурных знаний при обучении иностранному языку / Г.Р. Еремеева, А.Р. Баранова // Бюллетень науки и практики. – 2017. – №1(14). – С. 183–187. DOI 10.5281/zenodo.244276. EDN XHXRLN

7. Искусственный интеллект как эффективный инструмент создания персонализированных образовательных траекторий в обучении иностранному языку студентов вуза / Т.М. Трегубова, Г.Р. Ситдикова, Л.А. Малахова, З.Н. Серова // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2025. – №3. – С. 206–211. EDN OWKENF

8. Михайлова Э.Р. Профессиональный имидж и харизма преподавателя высшей школы / Э.Р. Михайлова // Перспективные технологии и инновации в АПК в условиях цифровизации: материалы III Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 09 февраля 2024 г.). – Чебоксары: Чувашский государственный аграрный университет, 2024. – С. 556–557. EDN VVHCZZ

9. Саглам Ф.А. Организация диалогического взаимодействия преподавателя психологии со студентами на занятиях в вузе / Ф.А. Саглам // Карельский научный журнал. – 2013. – №4(5). – С. 94–97. EDN RUXJYV

10. Ситдикова Г.Р. Иммерсивное обучение английскому языку через аутентичные материалы: роль эмоционального и творческого компонентов в формировании устойчивой мотивации / Г.Р. Ситдикова, А.С. Габдрахманова // Образование, инновации, исследования как ресурс развития сообщества: материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным

участием (Чебоксары, 16 декабря 2025 г.). – Чебоксары: Среда, 2025. – С. 77–79. EDN TPTJRJ

11. Ханмурзина Р.Р. Социально ориентированные проекты и школа старост: ключевые моменты формирования лидерских качеств студентов в инклюзивной образовательной среде / Р.Р. Ханмурзина, Ф.С. Аиткулова // Преемственная система инклюзивного образования: современное состояние и перспективы развития: материалы XIII Международной научно-практической конференции (Казань, 11–13 марта 2024 г.). – Казань: Познание, 2024. – С. 349–350. EDN MOODQR

Ситдикова Гульназ Ринатовна – канд. пед. наук, доцент, ЧОУ ВО «Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова (ИЭУП)», Казань, Россия.

Малахова Лилия Адгамовна – канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Казанская государственная консерватория им. Н. Жиганова», Казань, Россия.

Серова Зинаида Наримановна – канд. филол. наук, доцент, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казань, Россия.
