

phenomena and processes. It is shown that EP and BE, as scientific and academic disciplines, are related to economic decision-making at various levels of analysis in the labor market, capital market, and consumer market. The interaction between the main areas of EP and BE is presented, reflecting the interdisciplinary nature of research into financial behavior, entrepreneurial activity, levels of consumer behavior, and the structural components of economic consciousness.

Keywords: *behavioral economics, economic psychology, financial behavior, consumer behavior, entrepreneurial activity, economic consciousness.*

Об авторе:

СПАСЕННИКОВ Валерий Валентинович – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры гуманитарных и социальных дисциплин, Брянский государственный технический университет, г. Брянск, Россия; e-mail: spas1956@mail.ru

About the author:

SPASENNIKOV Valery Valentinovich – Doctor of Psychology, Professor, Professor of the Department of Humanities and Social Disciplines, Bryansk State Technical University, Bryansk; Russia; e-mail: spas1956@mail.ru

УДК 159.9:378

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
«ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – СТУДЕНТ» В ПРАКТИКЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:
СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ВУЗА
И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

О.Н. Торгованова

Тверской государственный технический университет, г. Тверь

© Торгованова О.Н., 2026

DOI: 10.46573/2409-1391-2026-3-57-64

Аннотация. *В последние годы проблема психологических аспектов взаимодействия преподавателя и студента в системе высшего образования часто становится объектом исследования. Актуальность обусловлена тем, что современный вуз все больше ориентируется на личностно ориентированный подход, где студент выступает не пассивным объектом педагогического воздействия, а равноправным соучастником образовательного процесса. В целом психологическая модель взаимодействия «преподаватель – студент» представляет собой достаточно сложную систему, включающую различные компоненты: цели, субъектов, условия, методы, формы передачи информации и обратную связь. При этом специфика профессиональной деятельности педагога высшей школы требует от него не только глубоких предметных знаний, но и развитых коммуникативных качеств, умения понимать внутренний мир обучающихся. Цель работы заключается в*

комплексном анализе психологической модели взаимодействия преподавателя и студента в вузе. Кроме того, выявлена специфика профессиональной деятельности педагога высшей школы, а также рассмотрены психолого-педагогические особенности преподавания иностранных языков в неязыковом вузе.

Ключевые слова: преподаватель-студент, дискурс, иностранный язык, высшая школа, модель поведения, взаимодействие, преподавание, психологический механизм.

Как указывается в ряде источников, педагогическое взаимодействие в высшей школе целесообразно понимать как разновидность учебного взаимодействия, куда входят вербальные и невербальные контакты участников образовательного процесса [6]. Для высшей школы характерно то, что такое взаимодействие имеет диалогическую направленность и предполагает взаимное влияние сторон, их совместную работу для достижения целей профессионального образования. В некоторой степени можно утверждать, что от качества данной интеракции зависит успешность всего обучения.

В источнике [6] отмечается, что модель взаимодействия представляет собой мысленно конструируемую систему, которая отображает объект и может его замещать, причем изучение модели дает новую информацию о реальном процессе. Модель взаимодействия преподавателя и студентов на занятиях по иностранному языку включает цель, задачи, субъектов, условия, методы, учебную информацию, формы ее передачи, компоненты и этапы взаимодействия, а также результат. Авторы подчеркивают, что взаимодействие невозможно без обратной связи, а коммуникативный аспект помогает управлять совместной деятельностью участников [6].

В учебном дискурсе взаимодействие нередко описывается с помощью схемы «адресант ↔ дискурс ↔ адресат». Преподаватель, выступающий в роли адресанта, пытается повлиять на адресата, передать ему информацию, получить отклик и, если нужно, инициировать дискуссию. Взаимодействие в системе «преподаватель ↔ студент» можно представить как последовательное взаимное воздействие участников, которое строится на общих целях [6]. Достаточно важно то, что при конструировании общения учитываются характеристики адресата, т.е. студента. В полиэтнической группе это обстоятельство приобретает особую значимость, поскольку коммуниканты принадлежат к различным культурам и субкультурам.

То, какую позицию занимает преподаватель при общении со студентами, давно привлекает внимание психологов. В исследовании А.М. Столяренко, приведенном в работе [4], было проанализировано поведение преподавателей в процессе профессионального общения и выделено восемь моделей: диктаторская, неконтактная, гипорефлексная, авторитарная, гиперрефлексная, активного взаимодействия, дифференцированного внимания и негибкого реагирования. В целом данная типология демонстрирует, что поведение педагога может различаться по уровню демократичности, эмоциональной включенности и степени гибкости.

На практике в вузе наиболее продуктивными представляются модели активного взаимодействия и дифференцированного внимания. В первом случае преподаватель не просто передает знания, а стимулирует студентов к самостоятельному поиску, организует дискуссию, поощряет критическое мышление. Во втором случае педагог учитывает индивидуальные особенности обучающихся, их уровень подготовки, мотивацию и даже этнокультурный фон. Это особенно важно при работе в полиэтнических группах, где студенты могут иметь разный стиль обучения и разное отношение к групповой работе. Как указывается в источнике [9], представители тюркской языковой группы, например, склонны работать совместно, поддерживать друг друга и выбирать групповые проекты,

тогда как студенты славянской языковой группы чаще проявляют индивидуализм и меньше ориентируются на коллективные формы работы.

Следует отметить, что выбор модели поведения зависит от многих факторов: предмета, формы обучения, возрастного состава группы и поставленных задач. Однако в современном высшем образовании тенденция смещается в сторону партнерских отношений, при которых преподаватель выступает не как единственный источник достоверной информации, а как организатор познавательной деятельности обучающихся. Особый интерес с точки зрения психологической модели взаимодействия представляет речедейательностный аспект, который был изучен в работе [6]. Авторы проанализировали видеозаписи занятий по иностранному языку в полиэтнических академических группах и выделили три основные стратегии обучающихся: реактивную, т.е. ответ на стратегию преподавателя; проактивную, заключающуюся в предвидении и избегании ситуации; стратегию перехвата коммуникативной инициативы. Внутри каждой из стратегий применяются конкретные тактики.

Показателен вывод авторов о том, что обучающиеся, которые не принадлежат к культуре преподавателя и владеют русским языком не в полной мере, располагают более узким репертуаром тактик [6]. Это связано с языковыми барьерами и различиями коммуникативных культур. Например, студент, который плохо понимает инструкцию на русском языке, как правило, прибегает к пассивной реактивной стратегии и ждет, пока преподаватель повторит задание или покажет его наглядно. Студенты же с лучшим владением языка чаще перехватывают инициативу, задают уточняющие вопросы, предлагают свои варианты ответа.

На данном этапе можно сделать вывод о том, что речевое общение на занятиях по иностранному языку выступает одновременно и целью, и средством обучения, и формой педагогического взаимодействия. Преподаватель при этом должен не только владеть методикой, но и понимать психологические механизмы речевого поведения студентов разных культур. Профессиональная деятельность преподавателя высшей школы отличается рядом специфических черт по сравнению со школьным преподаванием. По мнению А.А. Караванова и И.Ю. Устинова, преподавание в вузе – это в первую очередь общение, вследствие чего потенциальный педагог должен быть коммуникабельным, обладать четкой дикцией и речевой культурой [5]. Если подходить с психологической точки зрения, то требование общительности в некоторой степени соотносится с экстравертированным типом личности. Тем не менее, как справедливо замечают авторы, интроверт также может стать преподавателем, поскольку речь идет о деловом общении, которого способен достичь любой человек, считающий своим долгом донести мысли до окружающих [5].

В работе [5] подчеркивается, что преподаватель, подобно исследователю, должен быть ориентирован на поиск истины. Для этого необходимо развитое логическое мышление, а также нужна способность выделять главное из различных источников и проследивать логические связи между изучаемыми объектами. Педагог при этом не обязан быть бесстрастным наблюдателем чужих позиций: содержание дисциплины должно проходить через его сознание, однако сохранение объективности обязательно. Кроме того, преподаватель вуза призван быть носителем социально одобряемых нравственных ценностей и занимать активную жизненную позицию [5].

В исследовании [4] психологические характеристики профессиональной деятельности преподавателя представлены как совокупность черт, которые характеризуют всю систему отношений в педагогической деятельности. Авторы выделяют мотивационно-ориентировочные характеристики (психологическая готовность, преданность призванию, активная жизненная позиция), содержательно-исполни-

тельные (умение работать с учебным материалом, коммуникативные и организаторские способности) и контрольно-оценочные (педагогический самоанализ, рефлексия, объективность оценок) [4]. В целом психологизация профессиональной деятельности преподавателей означает необходимость обращать особое внимание на личность педагога и его поведение в общении со студентами.

Специфика профессиональной деятельности в вузе состоит в том, что она объединяет три самостоятельных вида деятельности: научно-исследовательскую, методическую и собственно педагогическую [7]. Это обстоятельство обуславливает различия в уровне профессионализма преподавателей. Каждый вид деятельности предполагает владение определенными профессиональными умениями: методическими – для научной работы, прикладными – для методической, проектными – для педагогической [7].

М.А. Ларионова предложила типологию преподавателей вуза, которая отражает специфику развития профессионализма. На первом (низшем) уровне располагаются преподаватель-методист, преподаватель-дидакт и преподаватель-ученый. Их деятельность отличается тем, что один из трех видов работы доминирует над остальными [7]. К примеру, преподаватель-дидакт обладает выраженной педагогической направленностью, однако его рефлексия ограничивается рамками собственно педагогической деятельности, а его профессионально значимые качества во многом совпадают с качествами школьного учителя.

На втором уровне, который можно назвать достаточным, находятся преподаватель – обучающий методист и преподаватель – обучающий ученый, которые уже сочетают два вида деятельности.

Высший уровень представляет преподаватель-мастер, для которого характерно гармоничное сочетание всех трех составляющих. Профессионализм, по мнению автора статьи [7], развивается непосредственно в деятельности и имеет качественные уровни. Он понимается как способность преподавателя осуществлять продуктивную работу с учетом изменений в профессиональном пространстве. Важно отметить, что преподаватель может быть эффективен в одном или двух видах деятельности, но это еще не означает мастерство. Движение к мастерству может опираться на разные принципы, поэтому, как отмечается в работе, создать однозначную модель личностно-профессионального развития вряд ли возможно [7].

Вопрос о педагогических способностях традиционно занимает одно из центральных мест в психологии педагогического труда. Наиболее обобщенно данные способности были описаны В.А. Крутецким, который выделил дидактические, академические, перцептивные, речевые, организаторские, авторитарные, коммуникативные способности, а также педагогическое воображение и способность к распределению внимания [13]. Для преподавателя вуза, как и для школьного учителя, важны дидактические способности, т.е. умение делать трудное легким, сложное – простым, непонятное – понятным. Однако в высшей школе особую значимость приобретают академические способности, а именно глубокое знание предмета, значительно выходящее за рамки учебной программы.

Перцептивные способности, согласно В.А. Крутецкому, проявляются в умении проникать во внутренний мир студента, улавливать малейшие изменения его психического состояния по внешним признакам [12]. Данное качество особенно необходимо преподавателю иностранного языка, которому важно замечать, когда студент испытывает страх или тревожность перед устным ответом. Коммуникативные способности включают умение найти правильный подход к аудитории, выстроить целесообразные взаимоотношения, проявить педагогический такт [12]. В статье [5]

также называются важные личностные качества: доброжелательность, уважение к студентам, одобрение их инициативы, интеллигентность в общении, последовательная требовательность и объективность оценивания. Авторы отмечают, что преподаватель должен обладать широкой эрудицией, интересом к литературе и искусству, следить за новинками в своей профессиональной сфере. В целом, как представляется, именно сочетание профессиональных знаний, педагогических способностей и личностных качеств формирует успешного преподавателя высшей школы.

Преподавание иностранных языков в вузе отличается рядом специфических особенностей. Связано это, в частности, с тем, что студенты неязыковых направлений нередко воспринимают дисциплину «Иностранный язык» как второстепенную. В то же время коммуникативная методика, по мнению А.В. Банарцевой, относится к числу наиболее эффективных способов изучения языка, поскольку она ориентирована именно на практическое общение [1]. Среди четырех видов речевой деятельности приоритет отдается говорению и аудированию, так как именно они обеспечивают живое языковое взаимодействие.

Классическая грамматико-переводная методика, как отмечает автор статьи [1], формирует навыки перевода и чтения, но далеко не всегда обеспечивает практическое владение языком. В результате даже успевающие студенты по окончании вуза не способны к спонтанной речи, имеют ограниченный словарный запас и используют грамматические структуры однотипно. Специальные исследования показали, что более 90 % занятий по иностранному языку направлены преимущественно на изучение системы языка, а не на практическое овладение им [1].

Фундаментальное значение для понимания психологических основ обучения иностранным языкам имеет концепция Б.В. Беляева. В своих «Очерках по психологии обучения иностранным языкам» он обосновал положение о том, что иностранный язык следует изучать как деятельность, а не как теоретическую дисциплину [2]. Главный психологический принцип Беляева состоял в обучении мышлению на иностранном языке, а не просто в заучивании правил и слов. По его мнению, владение иностранным языком отличается индивидуальными и типологическими особенностями, причем число психологических характеристик владения соответствует количеству носителей языка [2]. Беляев выделил два основных психологических типа владения: интуитивно-чувственный и рационально-логический [2], что представляет большое значение для реализации дифференцированного подхода в аудиторной.

Одной из ключевых задач преподавателя иностранного языка является установление психологического контакта со студентами, в особенности на первом занятии в новой группе. В статье [3] значительное внимание уделяется так называемым «ледокольным занятиям» – вводным занятиям, которые направлены на разрушение психологических барьеров. Преподавателю важно быть эмоционально открытым, продуманно распределять время использования приемов (два-три приема на 20–30 минут), проявлять гибкость и подбирать лексико-грамматическое наполнение с учетом возраста и уровня студентов [3].

Большинство студентов, даже располагающих достаточным словарным запасом, испытывают страх перед говорением на занятиях. Низкая самооценка мешает позитивному настрою и уверенности в собственных силах, поэтому показатели таких студентов трудно считать адекватными [3]. В связи с этим в психологии обучения иностранному языку предполагается создание благоприятной психологической атмосферы, которая позволяет говорить без напряжения (даже при наличии ошибок). Эмоциональная поддержка, похвала за попытки улучшить свои языковые навыки – важнейшие условия для преодоления страха и тревожности [3].

В статье [3] также затрагивается проблема исправления ошибок в спонтанной речи. Исследователи называют несколько способов, среди которых коррекция со стороны учителя, самокоррекция и коррекция со стороны сверстников. Сторонники подхода, который можно обозначить как «никакого грамматического подхода», считают, что если коммуникативная задача выполнена и собеседники поняли друг друга, то ошибки не имеют существенного значения [3]. Однако, как отмечают авторы, необходимо совершенствовать спонтанную речь и обращать внимание на отработку правильных речевых образцов при выполнении других видов упражнений. В целом, как представляется, преподавателю следует найти разумный баланс между терпимостью к ошибкам в процессе общения и требованием точности при контролируемых видах речевой деятельности.

Современный вуз довольно часто объединяет в одной учебной группе студентов разных национальностей, что создает особые требования к моделям взаимодействия. В статье [9] описан опыт работы с полиэтническими группами в Кемеровском государственном университете и выделено пять моделей взаимодействия: преподаватель-фасилитатор, преподаватель-консультант, преподаватель-модератор, преподаватель-тьютор и преподаватель-тренер. Каждая из данных моделей обладает своими психолого-педагогическими особенностями и применяется в зависимости от задач, этнического состава группы и формы обучения.

Роль фасилитатора состоит в оказании мягкой, неимперативной поддержки студентам и создании комфортных условий для обучения. Подобная модель хорошо зарекомендовала себя в творческих проектах и заданиях, направленных на изменение мыслительной деятельности [9]. Например, при подготовке к круглому столу или составлении портфолио преподаватель помогает студентам сформулировать идеи, не навязывая при этом готовых решений. В дистанционном формате, в особенности в период вынужденного перехода на онлайн-обучение, более актуальной становится модель консультанта. В данном случае преподаватель реализует себя через консультирование по конкретным проблемам, хотя, как отмечают авторы статьи [9], такой формат работы менее подходит для иностранных студентов, которые испытывают недостаток технического оснащения и нуждаются в групповой поддержке.

Модератор ориентирован на раскрытие потенциальных возможностей студентов. В источнике [9] приводится пример аудиторного занятия по культурным особенностям, когда на основе текста о хадже в Мекке студенты выполняют коммуникативные задания: перемещаются по аудитории, рассказывают друг другу о хадже, обсуждают религиозные традиции в парах, участвуют в дискуссии на тему «Каждый должен в жизни отправиться в паломничество». В процессе такой работы формируется уважение к чужой культуре и религии. Тьютор осуществляет педагогическое сопровождение проектных работ, когда, например, студенты готовят презентации о русском, узбекском и киргизском языках на английском [9]. Тренер же готовит студентов к публичным выступлениям (например, к олимпиаде).

Для сглаживания этнокультурных различий авторы [9] применили игру «Выбор соседей», в которой студентам предлагалось выбрать, с кем из представителей других культур они хотели бы соседствовать. Результаты продемонстрировали, что дистанционный формат в большей степени подходит для моделей консультанта и тьютора, в то время как фасилитация, модерация и тренерство дают лучший результат в очном формате. В целом можно сделать вывод, что дисциплина «Иностранный язык» в полиэтнической группе способствует не только овладению языком, но и адаптации к иной культуре, а преподаватель в подобной ситуации выступает представителем как своей культуры, так и культуры изучаемого языка [9].

Таким образом, было рассмотрено несколько взаимосвязанных проблем: психологическая модель взаимодействия преподавателя и студента, специфика профессиональной деятельности педагога вуза и психолого-педагогические особенности преподавания иностранных языков. Как представляется, успех высшего образования в значительной степени обусловлен качеством педагогического взаимодействия, которое всегда имеет диалогический характер и требует обратной связи. В целом можно сделать вывод, что современный преподаватель вуза должен сочетать в себе качества ученого, методиста и педагога, обладать развитыми коммуникативными способностями и гибко менять свою роль в зависимости от ситуации. При преподавании иностранных языков особую значимость приобретает умение создать благоприятный психологический климат, снизить тревожность студентов и использовать язык как средство межкультурного диалога.

Библиографический список

1. Банарцева А.В. Коммуникативный подход в обучении иностранному языку // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnyy-podhod-v-obuchenii-inostrannomu-yazyku-1> (дата обращения: 05.05.2026).
2. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1965. 215 с.
3. Восковская А.С., Карпова Т.А. К вопросу о психологии обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Современные исследования в области педагогики и психологии. 2020. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-psihologii-obucheniya-inostrannomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze> (дата обращения: 05.05.2026).
4. Еремеева Т.С., Марданова Т.А., Марданова Н.В. Психологизация профессиональной деятельности преподавателей вуза // Педагогическое образование и наука. 2020. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologizatsiya-professionalnoy-deyatelnosti-prepodavateley-vuza> (дата обращения: 05.05.2026).
5. Караванов А.А., Устинов И.Ю. Психологические особенности деятельности преподавателя высшей школы // Территория науки. 2015. № 2. С. 57–59. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-deyatelnosti-prepodavatelya-vysshey-shkoly> (дата обращения: 05.05.2026).
6. Коломиец С.В., Медведева Е.В., Бойко Е.Н. К вопросу о построении модели взаимодействия «преподаватель ↔ студент» на занятиях по иностранному языку в полиэтнической академической группе (речедетельностный аспект) // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 6. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=30425> (дата обращения: 05.05.2026).
7. Ларионова М.А. Особенности развития профессионализма преподавателя вуза // Вестник университета. 2018. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-professionalizma-prepodavatelya-vuza> (дата обращения: 05.05.2026).
8. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. 2-е изд. М.: Просвещение, 1991. 223 с.
9. Ресенчук А.А., Тунева Н.В. Практические модели взаимодействия «преподаватель – студенты» в полиэтнических группах вуза в очном и дистанционном обучении // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 5. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=30148> (дата обращения: 05.05.2026).
10. Северина В.Ф., Хромченко Г.А. Модель развития продуктивного учебного взаимодействия преподавателя и студентов в процессе обучения иностранному языку // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 2 (51). С. 117–121.

11. Тылец В.Г. Интеграция психологического и методического подходов в концепции обучения иностранным языкам Б.В. Беляева // Педагогика и психология образования. 2019. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-psihologicheskogo-i-metodicheskogo-podhodov-v-kontseptsii-obucheniya-inostrannym-yazykam-b-v-belyaeva> (дата обращения: 05.05.2026).
12. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников. М.: Просвещение, 1976. 304 с.

A PSYCHOLOGICAL MODEL OF TEACHER-STUDENT INTERACTION IN HIGHER EDUCATION: THE SPECIFICITY OF A UNIVERSITY TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITIES AND PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

O.N. Torgovanova

Tver State Technical University, Tver

Abstract. *In recent years, the psychological aspects of teacher-student interaction in higher education have attracted increased attention from researchers. The relevance of this topic stems from the fact that modern universities are increasingly focusing on a student-centered approach, where students act not as passive objects of pedagogical influence, but as equal participants in the educational process. Overall, the psychological model of teacher-student interaction is a complex system that includes various components: goals, participants, conditions, methods, forms of information transfer, and feedback. Moreover, the specific nature of a higher education teacher's professional work requires not only in-depth subject knowledge but also developed communication skills and the ability to understand the inner world of students. The aim of this work is to comprehensively analyze the psychological model of teacher-student interaction in a higher education institution. The work also identifies the specifics of a higher education teacher's professional activity and examines the psychological and pedagogical aspects of teaching foreign languages in a non-linguistic university.*

Keywords: *teacher-student interaction, discourse, foreign language, higher education, behavioral model, interaction, teaching, psychological mechanism.*

Об авторе:

ТОРГОВАНОВА Ольга Николаевна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Тверской государственный технический университет, г. Тверь, Россия; e-mail: maerz25@mail.ru

About the author:

TORGOVANOVA Olga Nikolaevna – Senior Lecturer of the Department of Second Languages, Tver State Technical University, Tver, Russia; e-mail: maerz25@mail.ru