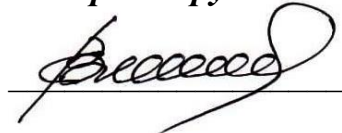


МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«ДОНСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



САПИНА Виктория Андреевна

**ПОВЫШЕНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ
СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДСТВАМИ СМЫСЛОИНИЦИИРУЮЩИХ
КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ**

Специальность

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования
(педагогические науки)

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор психологических наук,
академик РАО
Басюк Виктор Стефанович

Ростов-на-Дону-2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	стр. 3
ГЛАВА 1. АКАДЕМИЧЕСКАЯ УСПЕШНОСТЬ СТАРШЕ- КЛАССНИКОВ И ВОЗМОЖНОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ В ЕЕ ПОВЫШЕНИИ	19
1.1. Академическая успешность старшекласников, ее признаки и уровни	19
1.2. Возможности создаваемых преподавателем коммуникативных ситуаций в повышении академической успешности старшекласников	27
1.3. Модель процесса формирования у старшекласников смысла обучения как ценности средствами коммуникативных ситуаций	37
Выводы по Главе 1.....	49
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ ПОВЫШЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ СРЕДСТВАМИ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ	51
2.1. Диагностика академической успешности старшекласников и готовности преподавателей к применению коммуникативных ситуаций в образовательном процессе	51
2.2. Диагностика академической успешности старшекласников и готовности преподавателей к применению коммуникативных ситуаций в образовательном процессе	70
2.3. Опытная апробация модели формирования академической успешности старшекласников средствами коммуникативных ситуаций	78
Выводы по Главе 2	92
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	96
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	104
ПРИЛОЖЕНИЯ	129

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Важнейшим фактором академической успешности школьников всех возрастных групп является их отношение к учению, тот смысл, который они придают учебной деятельности. В старшем школьном возрасте, как показывают исследования, успешность в учебе напрямую зависит от того, связывают ли обучающиеся обучение со своими планами на будущее, представлены ли в смыслах обучения ценности будущей профессии, семьи, творческой самореализации. Теоретические основания понимания смысла как системного, культурно опосредованного феномена, определяющего избирательность и направленность познавательной активности личности, заложены в работах по смыслодидактике и психологии смысловой сферы [Абакумова И.В., 2014; Ермаков П.Н., 2020], а также в философско-семиотических исследованиях природы смысла и механизмов его порождения и трансляции [Золян С.Т., 2022; Лешкевич Т.Г., 2022].

Для актуализации процессов смыслообразования в сознании старшеклассников необходимо целенаправленное побуждение обучающихся к рефлексивной, смыслопоисковой деятельности, чему, как показали исследования [Бондаренко И.Н., 2020; Леонтьев Д.А., 2009; Савченко А.Б., 2012; Столяр Е.Д., 2019; Черницына М.М., 2024], способствует создание педагогических ситуаций, которые исследователи называют смыслообразующими [Савченко А.Б., 2012; Черницына М.М., 2024], личностно-развивающими [Мухина В.С., 2017; Басюк В.С., 2024], событийными [Сафронова Е.М., 2017], требующими решения «задачи на смысл» [Леонтьев Д.А., 2009]. И, как правило, всеми исследователями отмечается коммуникативный, диалогический характер этих ситуаций, выделяется роль коммуникативных навыков самого педагога, создающего необходимые условия для рефлексии и смыслопоиска. Эффективное педагогическое общение в рамках смыслоиницирующих ситуаций не только способствует социализации и самореализации личности, но и напрямую влияет на развитие критического мышления учащихся через активизацию процессов смыслообразования.

Факторами образования смысла обучения выступают личностно значимые ситуации и события в жизни школьника, которые рождают у него новое понимание самооценности и личностной значимости обучения для его будущей жизни, карьеры, самореализации. Умение делать ценностно-смысловой выбор становится необходимым навыком для профессионального и личностного развития. Педагог, как центральная фигура образовательного процесса, создавая коммуникативные смыслообразующие ситуации, стимулирует развитие этих навыков.

Продуктивная коммуникация создает благоприятную образовательную среду, которая благоприятно и мягко стимулирует участие старшеклассников в образовательном процессе и их потребность проявить себя, показать уровень своего интеллектуального развития, а в случае успеха укреплять пробудившееся стремление к академическим успехам [Bota O.A., 2015; Dhillon N., 2021; Gana M., 2023]. Однако связь между коммуникативными ситуациями, создаваемыми в образовательной среде, развитием смысла и стремления к академической успеваемости обучающихся требует дальнейшего исследования.

Умение эффективно взаимодействовать с обучающимися – важнейшая компетенция педагога. Именно через живое общение происходит управление учебной деятельностью школьников и, соответственно, формирование, практических умений, ценностного отношения к самому обучению. Коммуникация также служит инструментом социально-психологической коррекции и развития ключевых личностных качеств, и дает возможность для широкой активизации смыслообразующих процессов. Как отмечал А.А. Леонтьев, оптимальное педагогическое общение создает условия для коррекции личностной позиции ученика средствами педагогического диалога, оптимизирует эмоциональный климат и устраняет «психологические барьеры» в обучении [Леонтьев А.А., 2005].

Всё вышесказанное определяет крайнюю актуальность исследования специфики коммуникативных ситуаций в контексте повышения академической успешности обучающегося через смыслообразование.

Степень разработанности темы исследования. Исследования, рассматривающие психологические механизмы смыслообразования и возможности их актуализации в образовательном процессе [Абакумова И.В., 2014; Ермаков П.Н., 2020; Колесина К.Ю., 2024; Тильняк Н.В., 2014]; фундаментальные основы психологии смысла, смысложизненных ориентаций и механизмов смыслообразования личности [Леонтьев А.Н., 2002; Леонтьев Д.А., 2011; Столяр Е.Д., 2019]; семиотические и философские аспекты порождения и трансляции смыслов, значимые для понимания смыслоиницирующего потенциала педагогической коммуникации [Бахтин М.М., 1986; Золян С.Т., 2024]; проблемы коммуникативных ситуаций как стимулов смыслообразования [Дубровина И.В., 2026; Савченко А.Б., 2012; Столяр Е.Д., 2019; Черницына М.М., 2025; Ширшов В.Д., 2023]; совместную мыслительную деятельность и смыслообразование в условиях командного взаимодействия [Алексеева А.А., 2023; Проненко Е.А., 2023; Шарин В.И., 2021]; психолого-педагогические аспекты коммуникативной деятельности [Балакина Л.Л., 2010; Жуков Ю.М., 1996; Зимняя И.А., 2004; Кан-Калик В.А., 2003; Колесникова И.А., 2009; Леонтьев А.А., 2005; Маркова А.К., 1993; Мухина В.С., 2017]; проблемы академической успешности и успеваемости обучающихся [Бондаренко И.Н., 2020; Бурмистрова-Савенкова А.В., 2024; Двойнин А.М., 2022; Денисова Е.Г., 2022; Ишмуратова Ю.А., 2019; Котомина О.В., 2024; Красило Д.А., 2021; Кубышкина М.В., 2024; Листик Е.М., 2021; Литвинова А.В., 2022; Лысакова А.Н., 2023; Маленова А.Ю., 2022; Мильман В.Э., 2017; Моросанова В.И., 2014; Фомина Т.Г., 2024; Юхно В.С., 2022; Ярошевская С.В., 2021]; вопросы влияния коммуникативных ситуаций на учебную деятельность [Гордеева Т.О., 2013; Ильин Е.П., 2000; Кагермазова Л.Ц., 2024; Курданова Х.М., 2023; Савотина Н.А., 2021; Ясвин В.А., 2001]; вопросы личностного развития и становления через идентификации, процессы самовосприятия в реалиях окружающего мира смыслов [Басюк В.С., 2025; Мухина В.С., 2004; Тубельский А.Н., 2019]; проблемы разработки технологий инициации смыслообразования, преодоления смысловых барьеров в обучении, моделирования ситуаций смыслового выбора

[Проненко Е.А., 2023; Савченко А.Б., 2012; Ясвин В.А., 2001; Ярычев Н.У., 2023; Bakker-Pieper A., 2013; Fornell C., 2018]; исследования интегративных технологий как фактора инициации смыслообразования [Горбачев И.В., 2011; Усманова М.Н., 2022; Цквитария Т.А., 2020; Черницына М.М., 2025; Чоросова О.М., 2020]; вопросы реализации инноваций в образовательном процессе, роль диалога и обсуждения в процессе смыслообразования [Дудаев Г.С.Х., 2024; Жураковская В.М., 2025; Катермина В.В., 2024; Курданова Х.М., 2023; Савотина Н.А., 2021; Чернова И.В., 2024; Щипицина Л.Ю., 2023; Afzal Dr., 2023 и др.]. Данные исследования наполняют научное поле, что подчеркивает актуальность вопроса. Тем не менее в современной отечественной литературе ощущается недостаток работ, посвященных исследованию взаимосвязи коммуникативных ситуаций, сформированных педагогом, и академической успешности обучающихся. Настоящее диссертационное исследование является попыткой восполнить указанный пробел и определить условия эффективного влияния коммуникативных факторов на развитие ценностных смыслов обучения у старшеклассников.

Противоречия. В образовательной среде сегодня от учителей ожидается способность формировать ситуации, побуждающие к осмыслению. Что позволяет обучающимся активно участвовать в процессе смыслового поглощения информации, критическому мышлению, самостоятельному поиску своего смысла образовательного процесса. Подобные ситуации формируются путем формирования диалогизации процесса взаимодействия субъект-субъектного подхода. Тем не менее классическая система традиционного подхода подразумевает монологический подход к преподаванию в совокупности со стандартным подходом оценки преподавателем.

Это формирует противоречие между подходом преподавателя в классической форме и продуктивным подходом смыслоинициации через коммуникативные ситуации, которые способствуют развитию личностных качеств, которые подчеркиваются в Федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) [Вьюгина В.А., 2022].

В результате возникает разрыв между запросом общества на творческих, критически мыслящих выпускников и консервативными методами преподавания. Преодоление этого противоречия требует пересмотра методического арсенала, используемого педагогами, изменения педагогического мышления, а также системной поддержки педагогов в освоении новых профессиональных функций.

Проблема и исследовательский вопрос. Современная образовательная парадигма делает акцент на активной познавательной позиции ученика, предполагающей его готовность к дискуссиям, выдвижению гипотез и аргументированному отстаиванию своей точки зрения. Ключевой проблемой исследования, является разрыв между ожидаемой познавательной активностью обучающихся и их реальной мотивацией. Один из путей разрешения данной проблемы – это выявление особенностей педагогической коммуникации, приемов создания коммуникативных ситуаций, которые способны обеспечить переход обучающегося от пассивного восприятия информации к осознанной и осмысленной учебной деятельности.

Объект исследования – обеспечение академической успешности старшеклассников.

Предмет исследования – смыслоиницирующие коммуникативные ситуации как средство повышения академической успешности обучающихся старших классов.

Цель исследования – разработать и экспериментально обосновать модель повышения академической успешности старших школьников через создание и применение смыслоиницирующих коммуникативных ситуаций в образовательном процессе.

Задачи исследования:

1. Провести теоретико-методологический анализ отечественных и зарубежных исследований по проблеме академической успешности обучающихся и роли педагогического общения в ее обеспечении.

2. Выявить критерии, показатели и уровни академической успешности, ее зависимости от смыслов учебной деятельности старшеклассников.

3. Обосновать возможности смыслоиницирующих коммуникативных ситуаций, создаваемых педагогом, как условий повышения академической успешности обучающихся.

4. Разработать концептуальную модель процесса повышения академической успешности обучающихся средствами смыслоиницирующих коммуникативных ситуаций.

5. Осуществить опытно-экспериментальную апробацию разработанной модели.

Гипотеза исследования: последовательное применение смыслоиницирующих коммуникативных ситуаций в образовательном процессе в соответствии с представленной моделью обеспечит повышение академической успешности старшеклассников, если:

– под академической успешностью будет пониматься соответствие учебных результатов старшеклассника и уровня владения им учебной деятельностью требованиям ФГОС;

– в образовательном процессе будут последовательно создаваться смыслоиницирующие коммуникативные ситуации, актуализирующие понимание старшеклассниками роли успешного обучения в их будущей жизненной и профессиональной карьере, раскрывающие ценность учебной деятельности для личностного саморазвития, пробуждающие желание преодолевать трудности и ставить перед собой всё более сложные познавательные и практические задачи;

– модель процесса повышения академической успешности будет описывать: последовательность смыслоиницирующих ситуаций, создаваемых преподавателями различных предметов в учебной и внеурочной деятельности; этапы процесса, предполагающие восхождение старшеклассника от понимания и эмо-

ционального переживания значимости успеха в учебной деятельности к принятию смысла напряженного обучения в старшей школе и далее к самостоятельному выбору и мотивированному выполнению творческих учебных заданий;

– будут разработаны и будет обеспечено освоение педагогами приемов создания смыслоиницилирующих ситуаций: предъявление образцов преодоления учебных трудностей сверстниками, диалоги о смысле и ценности обучения, создания ситуаций переживания собственного успеха и достижения в результате проделанной напряженной работы, стимулирование адекватной реакции обучающихся старшего школьного звена на замечания и стремления к взаимодействию в рамках сотрудничества с педагогом при их нивелировании в образовательном процессе, выполнение заданий по самотестированию и самооценке своей академической успешности.

Научная новизна результатов исследования заключается в:

– уточнении понятия академической успешности старшеклассников через отражение в нем требований ФГОС, мотивационно-смысловых характеристик их учебной деятельности;

– обосновании функций коммуникативных ситуаций смыслоиницилирующего характера в повышении академической успешности старшеклассников;

– показе особенностей применения коммуникативных смыслоиницилирующих ситуаций на различных этапах формирования академической успешности старшеклассников;

– разработке и проверке эффективности приемов создания смыслоиницилирующих ситуаций при изучении различных учебных предметов и внеучебной деятельности.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что оно вносит вклад в:

– обоснование ресурсов повышения качества образования посредством определения новых подходов к повышению академической успешности обучающихся старшей школы;

- разработку стратегий и приемов реализации личностно-развивающего обучения через применение ситуаций, стимулирующих развитие субъектной позиции старшеклассников в учебной деятельности;

- выявлены педагогические условия создания смыслоинициирующих коммуникативных ситуаций в образовательном процессе.

Практическая значимость результатов исследования заключается в разработке практических рекомендаций для педагогов по применению различных форм педагогического общения, приемов взаимодействия со старшеклассниками для создания коммуникативных ситуаций, обеспечивающих развитие ценностно-смыслового отношения к учению с целью повышения академической успешности, развития критического мышления. Разработаны критерии оценки образовательных результатов обучающихся, методики создания педагогических ситуаций, побуждающих старшеклассников к решению «задач на смысл», на самоопределение в актуальной и перспективной жизненной ситуации.

Этапы исследования:

1. На начальном, аналитическом этапе, охватившем период с сентября 2023 по февраль 2024 года, была определена тема исследования и проанализированы дидактические основания изучения коммуникативного стиля педагога. Параллельно формировался методологический фундамент работы, уточнялись порядок и структура научного исследования, вырабатывался его понятийный аппарат.

2. Второй этап охватывал период с марта по июнь 2024 года и был посвящён теоретическому осмыслению проблемы исследования. В рамках данного этапа осуществлялся анализ научной литературы по изучаемой проблематике с ее последующей группировкой по тематическим направлениям. Полученные результаты исследования позволили скорректировать целевые ориентиры и задачи работы, доработать методологический аппарат, а также сформировать концептуальную основу исследования.

3. Финальный, третий, этап (с июня 2024 по сентябрь 2025 года) включал в себя проведение эксперимента и наблюдение за его результатами с последующей аналитической выверкой полученных данных. На этом этапе была сформирована выборка респондентов, определён комплекс диагностических методик, разработаны авторские измерительные инструменты, а также созданы электронные средства регистрации результатов. Сбор эмпирических данных сопровождался их статистической обработкой с применением методов количественного анализа и последующей систематизацией полученных показателей. Завершающая фаза включила описание специфики коммуникативного стиля педагога, формулирование выводов и подготовку методических рекомендаций.

Методологические основы исследования путей повышения академической успешности старшеклассников посредством развития их ценностно-смыслового отношения к учению с помощью приемов педагогической коммуникации представлены в работах Е.В. Бондаревской, С.В. Кульневича, посвященных культурологической модели личностно-развивающего образования; в исследованиях С.В. Беловой, Е.М. Сафроновой, В.В. Серикова, Н.В. Ходяковой о ситуационно-событийном подходе к созданию личностно-развивающих ситуаций; об условиях формирования субъектного опыта у обучающихся (А.В. Зеленцова, В.И. Слободчиков, И.А. Якиманская) и др.

В исследовании Л.Л. Балакиной отмечается, что «характерной особенностью образования в рамках коммуникативного подхода, организованного как коммуникативное взаимодействие, является тот аспект, что оно полагает не столько подготовку ученика к будущей жизни, основанную на тренировке ума и повышении интеллекта, сколько создание условий для «проживания» им «здесь и сейчас» конкретных ситуаций и событий» [Балакиной Л.Л., 2010].

В.С. Мухина указывала на то, что личностно-ориентированная коммуникация помогает обучающимся раскрыть потенциал и достичь высоких результатов: «Учитель может использовать эмоциональные факторы, познавательные интересы, а также постоянную готовность подростка воспользоваться случаем и

утвердить себя среди сверстников в удобной для этого ситуации» [Мухина В.С., 2004, с. 423].

Согласно концепции А.А. Леонтьева, педагогическое общение актуализирует две группы структурообразующих компонентов. Одна из них связана с воспитывающим потенциалом личности учителя, другая – с условиями развертывания диалога между педагогом и воспитанниками [Леонтьев А.А., 2005].

Первую группу образуют доверительность и субъектная направленность взаимодействия учителя с учениками. Именно эти характеристики, как подчеркивает автор, создают основу для интериоризации ценностных образцов отношения к учебной деятельности – процесса, описанного Л.И. Рувинским и трансформирующегося впоследствии в элемент смысловой структуры личности [Ханина И.Б., 2011]. Осознававшиеся прежде в форме правил установки переходят на внутренний, подсознательный уровень функционирования [Леонтьев А.А., 2005].

Методологическую роль в исследовании выполняло также учение М.М. Бахтина об универсализме диалога: диалогической является не только коммуникация, но и природа сознания, природа самой человеческой жизни [Бахтин М.М., 1986]. «Жить – значит участвовать в диалоге: вопрошать, внимать, ответствовать, соглашаться и т.д. В этом диалоге человек участвует весь и всю жизнь: глазами, руками, душой, духом, всем телом, поступками» [Бахтин М.М., 1986, с. 118]. Исходя из этого, определялись пути обеспечения диалогичности коммуникативных ситуаций, определялись условия реализации в образовательном процессе ценностно-смыслового диалога.

Методы исследования. В ходе исследования применялись следующие методы: анализ научной литературы по теме исследования; систематизация и обобщение информации о различных коммуникативных стилях преподавателей и их влиянии на когнитивные процессы обучающихся; моделирование образовательных ситуаций с различными коммуникативными подходами для оценки их эффективности: ретроспективный анализ исследований по развитию критического

мышления в высшем образовании, эмпирическое исследование; основным методом которого было выбрано анкетирование с последующей статистической обработкой и анализом результатов.

Для проведения опроса были разработаны две анкеты:

- анкета для педагогов, направленная на самооценку их коммуникативного стиля и методов развития социального самоопределения у обучающихся;
- анкета, ориентированная на старшеклассников и позволявшая зафиксировать три параметра: субъективное восприятие коммуникативного стиля педагога, характер учебной мотивации, а также степень осмысленности собственной академической успешности.

В дополнение к анкетированию были задействованы методы математической обработки данных. Корреляционный анализ применялся для установления взаимосвязей между коммуникативным стилем учителя, уровнем социального самоопределения и показателями академической успеваемости учащихся. Факторный анализ использовался с целью выделения ведущих составляющих коммуникативного стиля, оказывающих воздействие на формирование критического мышления.

Теоретические методы: анализ научной литературы по теме исследования, систематизация и обобщение информации о различных коммуникативных стилях педагогов и их влиянии на когнитивные процессы обучающихся.

Эмпирические методы:

1. Диагностические методики для изучения коммуникативного стиля учителя: методика «Информационная энтропия» (Акунди), методика «Q-сортировка» (Stephen & Harrison, 1986).

2. Методики диагностики академической успешности: тест SAT (Scholastic Assessment Test), тест ACT, тест PISA.

3. Методики изучения социального самоопределения: шкала перфекционистской самопрезентации П. Хьюитта в адаптации А.А. Золотаревой; методика

«Смыслоразностные ориентации (СРО)» (Д.А. Леонтьев); анкетирование; математико-статистический метод.

Выбор методов обусловлен комплексным подходом к изучению влияния коммуникативного стиля педагога на академическую успешность обучающихся и необходимостью получения валидных и надежных результатов исследования.

Положения, выносимые на защиту.

1. *Академическая успешность* представлена в исследовании как интегративная личностно-функциональная характеристика старшеклассника, отражающая его образовательные результаты (их соответствие ФГОС), опыт преодоления им учебных затруднений, способность к самоорганизации, представленность в его сознании смысла обучения как жизненной ценности и основы будущих социально-профессиональных достижений. В качестве критериев академической успешности в работе использованы: *мотивационно-смысловой критерий* (осознание значимости школьных учебных достижений для продолжения образования и профессиональной карьеры); *когнитивный критерий* (качества базовых знаний по предметам – системность, прочность, действенность и др.); *операционный* (владение предметными и универсальными (метапредметными) учебными умениями); *профориентационный* (осознанное стремление к овладению выбранной профессией, опыт решения учебных задач и выполнения проектов в контексте интересующей профессии).

2. В качестве важнейших условий повышения академической успешности старшеклассников в исследовании обоснована система *смыслоиницилирующих педагогических ситуаций* – специфических образовательных *событий*, призванных стимулировать процессы смыслообразования у старшеклассников, ведущих к становлению смыслов личностной значимости обучения в сознании старшеклассников. Такими смыслами являются осознание: значимости обучения для развития общей культуры личности, для будущего социального статуса и признания со стороны окружающих, для успешного овладения профессией, для выполнения в будущем родительских функций.

Смыслоиницирующие коммуникативные ситуации представляют собой специально организованные педагогические условия, создаваемые посредством постановки проблемных задач с этическим контекстом: включение старшеклассников в выполнение социально ориентированных учебно-исследовательских проектов; проведение смыслообразующих диалогов; предоставление старшеклассникам возможностей для проявления своей индивидуальности и самореализации в учебном процессе; оказание им психологической поддержки в трудных ситуациях; стимулирование потребности в достижениях и преодолении собственных слабостей. Данные ситуации характеризуются высокой степенью личностной значимости содержания, проблемностью, открытостью к множественным смысловым интерпретациям и обязательным включением рефлексивного компонента – критического отношения к себе, желания выявить и исправить собственные недостатки, ставить и достигать личностно-развивающие цели.

Эффективность смыслоиницирующих коммуникативных ситуаций в повышении академической успешности обеспечивается их способностью трансформировать внешнюю мотивацию к обучению во внутреннюю, создавать условия для осмысленного присвоения знаний и развития субъектной позиции обучающегося в образовательном процессе.

Механизм повышения академической успешности реализуется через последовательное прохождение *этапов*, на каждом из которых создаются смыслоиницирующие ситуации, соответствующие цели данного этапа. К таковым этапам отнесены: *этап смыслового вызова*, на котором доминируют ситуации, вызывающие сомнение в целесообразности отношения к учению, которое до недавнего времени проявлял старшеклассник; *этап смыслового поиска*, на котором актуализируются ситуации критического самоанализа и опробования новых требований к организации своей учебной деятельности; *этап смыслового открытия*, предполагающий осознание и вербализацию новых смыслов; этап смысловой рефлексии и самоизменения – выработка и апробация собственной системы

работы, неотступное следование поставленным перед собой целям. Одновременно со становлением новых смыслов обучения происходит накопления и практического опыта успешной учебной деятельности, что предполагает овладение опорными знаниями и умениями рационального построения учебной деятельности.

3. Модель процесса повышения академической успешности обучающихся средствами смыслоиницирующих коммуникативных ситуаций описывает: *цель* этого процесса – критериальную характеристику академической успешности старшеклассников; *цели и средства (ситуации)*, характерные для каждого этапа процесса; *приемы создания коммуникативных ситуаций*, предназначенных для достижения целей различных этапов процесса; способы усвоения знаний и умений, адекватных новой смысловой позиции старшеклассника; критерии и приемы диагностики академической успешности на основе указанных выше критериев.

Повышение академической успешности средствами смыслоиницирующих коммуникативных ситуаций обеспечивается благодаря реализации следующих педагогических условий:

- создание смыслонасыщенной образовательной среды, характеризующейся высокой степенью проблемности содержания, множественностью интерпретаций изучаемых явлений и процессов, связью учебного материала с жизненным опытом обучающихся;
- организация диалогического взаимодействия, предполагающего равноправие участников коммуникации, принятие различных точек зрения, создание атмосферы психологической безопасности и взаимного доверия;
- включение рефлексивного компонента в структуру учебных занятий, обеспечивающего осмысление обучающимися собственной деятельности, выявление личностных смыслов изучаемого материала и способов его применения;
- индивидуализация смыслоиницирующих воздействий на основе учета личностных особенностей, ценностных ориентаций и жизненного опыта каждого обучающегося.

4. Эффективность использования смыслоинициирующих коммуникативных ситуаций для повышения академической успешности определяется по следующим критериям: когнитивный (знание обучающимися правил самоорганизации в учебной деятельности); мотивационный (осознание роли и ценности образования в жизни человека); личностный критерий (субъектная ответственная позиции в учебной деятельности); коммуникативный критерий (понимание роли диалога с преподавателем и одноклассниками).

Степень достоверности результатов исследования. Достоверность обеспечивается опорой на выверенные методологические и теоретические подходы, точно подобранным исследовательским инструментарием, который отвечает поставленным целям и задачам. Сюда же входят корректная интерпретация полученных данных, достаточная репрезентативность выборки, а также использование современных и наиболее подходящих методов математической статистики.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты диссертационной работы обсуждались на заседаниях кафедры «Образование и педагогические науки» факультета «Психология, педагогика и дефектология» Донского государственного технического университета (Ростов-на-Дону, 2023-2025) и были представлены на: II Международной научно-практической конференции «Инновации в науке: вызовы и перспективы будущего» (г. Саратов, 2024); X Международной научно-практической конференции «Трансформация российской науки в эпоху информационного общества» (г. Москва, 2024); VII Всероссийской научно-практической конференции «Образование России и актуальные вопросы современной науки» (г. Пенза, 2024); XXXIII Международной научно-практической конференции «Развитие науки и практики в глобально меняющемся мире в условиях рисков» (г. Москва, 2024); XI International Scientific and Practical Conference – ICSRD «Scientific View» (г. Мельбурн, 2024).

Материалы исследования используются в деятельности организаций высшего и среднего-специального образования: Институте международных эконо-

мических связей (г. Москва); Колледже мировой экономики и передовых технологий (г. Москва); а также Гимназии Донского государственного технического университета (г. Ростов-на-Дону), муниципальном бюджетном общеобразовательном учреждении «Лицей № 4» (г. Коломна), муниципальном автономном общеобразовательном учреждении «Школа № 115 имени Юрия Андреевича Жданова» (г. Ростов-на-Дону), муниципальном автономном общеобразовательном учреждении «Школа № 60 имени пятого гвардейского Донского казачьего кавалерийского Краснознаменного Будапештского корпуса» (г. Ростов-на-Дону).

Соответствие диссертации паспорту научной специальности.

Работа соответствует научной специальности 5.8.1. «Общая педагогика, история педагогики и образования» по направлениям: Педагогические аспекты формирования самосознания, самоопределения и саморазвития человека. Профессиональная деятельность педагога: сущность, структура, функции, изменения под влиянием объективных факторов и субъективных причин. Теории и концепции обучения. Преемственность дидактических систем всех уровней и видов образования. Дидактические условия, методы и средства с учетом психолого-возрастных особенностей обучающихся.

Публикации. По теме диссертации опубликовано 11 работ общим авторским объемом 4,2 п.л., в том числе 1 – в изданиях, входящих в базы данных международных индексов научного цитирования Scopus и Web of Science; 4 – в журналах, рекомендованных ВАК РФ для публикации материалов кандидатских диссертаций.

Структура и объём диссертации. Диссертация состоит из введения; двух глав; заключения, содержащего основные выводы, практические рекомендации и перспективы дальнейшего изучения проблемы исследования; списка литературы, включающего 187 источников, из которых 23 – на иностранных языках; 5 приложений. Основной текст диссертации включает 6 таблиц и 4 рисунка. Общий объем диссертации – 154 страницы.

ГЛАВА 1. АКАДЕМИЧЕСКАЯ УСПЕШНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ И ВОЗМОЖНОСТИ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ В ЕЕ ПОВЫШЕНИИ

1.1. Академическая успешность старшеклассников, ее признаки и уровни

Академическая успешность является ключевым показателем эффективности образовательного процесса и отражает то, насколько обучающиеся освоили учебный материал, умеют ли они пользоваться приобретенными знаниями на практике, а также насколько они мотивированы и включены в учебную деятельность. В настоящей главе анализируются существующие подходы к трактовке этого понятия, характерные признаки и уровни академической успешности, равно как и факторы, от которых зависят образовательные результаты.

Содержание понятия «академическая успешность» во многом определяется тем, на какую теоретико-методологическую базу опирается исследователь. Каждый из сложившихся подходов выдвигает на первый план свои аспекты образовательного процесса и личностного развития обучающихся.

Адепты когнитивного подхода связывают академическую успешность с интеллектуальными способностями и познавательной активностью, благодаря которым происходит усвоение знаний. Такие когнитивные компоненты, как уровень интеллекта и скорость обработки информации, заметно сказываются на учебных достижениях.

Так А.М. Двойнин и Е.С. Троцкая говорят, что когнитивные способности имеют решающее значение на начальных ступенях образования [42]. В мотивационно-личностном подходе в основе лежат внутренняя и внешняя мотивация, а также личностные качества обучающегося (ответственность, целеустремленность, способность к саморегуляции).

По наблюдению В.Э. Мильмана, внутренняя мотивация обеспечивает более глубокую включенность в учебу, в то время как внешняя нередко ограничивается краткосрочными целями вроде успешной сдачи экзаменов [103]. О том,

что осознанная саморегуляция служит значимым ресурсом достижения академической успешности, говорят и работы В.И. Моросановой с соавторами [99].

Наконец, в русле социально-психологического подхода академическая успешность рассматривается сквозь призму социальной среды и характера взаимодействия обучающегося с преподавателями, родителями и однокурсниками. На успехах студентов ощутимо сказываются социально-экономическое положение семьи и родительская поддержка, так О.В. Котомина и А.И. Сажина говорят, что включенность родителей в образовательный процесс повышает как мотивацию студентов, так и их результаты [75].

Коммуникативный подход рассматривает академическую успешность через призму эффективности педагогического общения и коммуникативной компетентности обучающегося, готовностью обращаться с вопросами, адекватно реагировать на оценочные действия преподавателя, его указания на ошибки. В.А. Кан-Калик и А.А. Леонтьев подчеркивают, что стиль общения преподавателя влияет на мотивацию и вовлеченность студентов, создавая благоприятную образовательную среду [66, 82]. Х.М. Курданова и др. также отмечают, что коммуникативный стиль педагога может способствовать или препятствовать воспитанию и обучению [79].

Интегративный подход объединяет когнитивные, мотивационные, социальные и эмоциональные аспекты. М.В. Кубышкина предлагает комплексную модель, в которой академическая успешность рассматривается как результат взаимодействия личностных характеристик, образовательной среды и педагогических стратегий [78]. Интегративный подход подчеркивает важность соблюдения баланса между внутренними ресурсами обучающегося и внешними условиями.

Таким образом академическая успешность проявляется через ряд объективных и субъективных признаков: мотивация и вовлеченность: высокий уровень интереса к изучаемым предметам [77]; активное участие в учебных мероприятиях, таких как семинары, дискуссии, проектная деятельность; стремление к достижению высоких результатов [23].

Важным показателем также выступает качество усвоения учебного материала. В таком случае внимание приковано к тому, насколько обучающийся способен воспроизводить изученные понятия, формулы и законы, объяснять их суть и применять на практике [31].

Не менее значимы навыки самостоятельной работы. Сюда можно отнести умение планировать собственную учебную деятельность и рационально распределять время, готовность к самообразованию и самостоятельному поиску информации, а также критическое осмысление и анализ изучаемого материала [80].

Отдельного внимания заслуживают социальные и коммуникативные умения: способность работать в команде и участвовать в групповых проектах, выстраивать конструктивное взаимодействие с педагогами и одноклассниками [47], аргументированно отстаивать собственную позицию в дискуссии.

Наконец, нельзя не упомянуть эмоциональную устойчивость. Академически успешный ученик, как правило, умеет справляться со стрессом, вызванным учебной нагрузкой [122], сохраняет позитивное отношение к возникающим трудностям и находит способы их преодоления.

Для измерения академической успешности целесообразно использовать своеобразную «шкалу» её уровней, отражающую степень сформированности перечисленных признаков. Могут быть выделены следующие уровни: базовый, средний, высокий и высший (исключительный) [23,31,83,86].

На базовом уровне обучающийся демонстрирует минимально необходимый уровень знаний и навыков. выполняет задания начального уровня сложности, но испытывает затруднения с аналитическими и творческими задачами. Мотивация может быть низкой, часто обусловлена внешними факторами (например, необходимостью сдачи экзамена) [84]. На среднем уровне обучающийся уверенно усваивает учебный материал, выполняет большинство заданий на хорошем уровне, способен к самостоятельной работе, но иногда требует поддержки преподавателя, проявляет умеренную мотивацию и интерес к обучению [23]. На

высоком уровне обучающийся проявляет глубокое понимание материала и способность к его применению в нестандартных ситуациях [31], активно участвует в учебном процессе, проявляет инициативу и творческий подход. Все это сопровождается высокой внутренней мотивацией, стремлением к саморазвитию [87]. Исключительный уровень стоит особняком. На этой высоте обучающийся превосходит ожидания, демонстрируя выдающиеся результаты в учебе. Он способен к глубокому анализу, синтезу информации и созданию новых идей [33]. А также явно выделяются высокая самоорганизация, лидерские качества и способность вдохновлять других.

На академическую успешность, как на феномен, оказывают влияние множество факторов, которые нами разделены на внутренние и внешние [Таблица 1].

Таблица 1

Факторы, влияющие на академическую успешность

№ п/п	Фактор	Содержание
1.	Внутренние	Когнитивные способности (память, внимание, логическое мышление) [31]. Личностные качества (ответственность, дисциплинированность, целеустремленность) [80]. Уровень мотивации и интереса к учебе [77].
2.	Внешние	Качество образовательной среды (квалификация преподавателей, доступ к ресурсам) [47]. Поддержка со стороны семьи и социального окружения [54]. Социально-экономические условия, влияющие на доступ к образованию [4].

Для определения уровня академической успешности применяются различные методы оценки:

- традиционные методы: экзамены, зачеты, контрольные работы;
- альтернативные методы: портфолио, проектная деятельность, устные презентации;
- психолого-педагогическая диагностика: тесты на определение уровня мотивации, когнитивных способностей и эмоционального состояния [66].

Академическая успешность – многогранное понятие, которое включает не только высокие оценки, но и развитие навыков самостоятельной работы, мотивации и социальных компетенций. Различные подходы к ее пониманию – когнитивный, мотивационно-личностный, социально-психологический, коммуникативный и интегративный – подчеркивают сложность этого феномена и необходимость комплексного подхода к его изучению. Знание того, в чём выражается академическая успешность и какие уровни она может принимать, даёт преподавателю и образовательной организации основу для построения обучения, при котором потенциал каждого студента получает возможность реализоваться. Среди условий, от которых зависит рост успешности, в литературе чаще всего называют поддержание учебной мотивации, благоприятный характер образовательной среды и внимание к индивидуальным особенностям обучающихся [58].

Успешность в учении нельзя рассматривать вне коммуникативной ситуации, складывающейся в образовательной среде, – и прежде всего вне того стиля общения, которого придерживается педагог. Под коммуникативной ситуацией здесь понимается процесс обмена сообщениями между преподавателем и обучающимися, опирающийся как на вербальные, так и на невербальные средства; от её характера во многом зависят мотивация студентов, степень их включённости в занятие и, в конечном счёте, учебные результаты [159].

Взаимодействие в аудитории имеет динамическую природу: сообщения, которыми обмениваются участники, постепенно формируют саму образовательную среду. Педагогическая коммуникация складывается из речевых компонентов (собственно речь, выбор лексики, интонация) и неречевых (жестикация, мимика, зрительный контакт), и от того, как они сочетаются, зависит и качество усвоения материала, и отношение студентов к предмету [159]. Там, где взаимодействие выстроено удачно, возникает атмосфера доверия – она поддерживает интерес к учению и отражается на успеваемости.

Эмпирические данные подтверждают, что стиль общения преподавателя непосредственно сказывается на результатах обучения. С позиций теории формирования сообщения и теории самоопределения более высокой успеваемости способствует такой коммуникативный стиль, в котором поддерживаются автономия, компетентность и потребность обучающихся в связанности с другими [30]. Показательно, что преподаватели, строящие свои сообщения вокруг выгоды для студента, добиваются лучших результатов: подобная манера общения побуждает обучающихся к внутренней, а не внешней вовлечённости в учебный процесс. Принято различать три стиля педагогического общения – пассивный, агрессивный и ассертивный, – и влияние их на академическую успешность неодинаково.

Пассивный стиль узнаваем по избеганию конфликтов, тихому голосу, нежеланию открыто высказывать собственную позицию. Преподавателю с таким стилем, как правило, трудно мотивировать аудиторию, из-за чего вовлечённость студентов и их успеваемость снижаются [18]. Обучающиеся в подобной среде нередко ощущают дефицит поддержки и стимулов к развитию, что бьёт прежде всего по их самостоятельности и учебной мотивации.

Агрессивный стиль, напротив, выражается в стремлении доминировать, высокомерных интонациях, пренебрежении мнением студентов. Реакцией на него становятся подавленность, разочарование либо избегающее поведение, и всё это мешает усвоению материала и снижает результаты обучения [30]. Кроме того, агрессивная манера общения провоцирует конфликтные отношения, несовместимые с позитивной образовательной средой.

Ассертивному стилю свойственны уважение к правам и позициям собеседников, ровный тон, открытый взгляд. Именно он создаёт условия для сотрудничества, укрепляет у старшеклассников веру в собственные силы и поддерживает их мотивацию [35]. По имеющимся данным, ассертивные педагоги, сочетающие

сообщения с акцентом на выгоду и мотивирующие обращения, добиваются более высокой успеваемости студентов – такой подход опирается на их внутреннюю мотивацию и автономию, а не подавляет их.

Каким будет коммуникативный стиль конкретного преподавателя, во многом определяют его личностные свойства. В рамках модели «большой пятёрки» к ним относят доброжелательность, добросовестность, экстраверсию, эмоциональную стабильность и открытость опыту [26].

По определению В.С. Мухиной, личность педагога есть совокупность уникальных характеристик и устойчивых черт, обеспечивающих стабильность и индивидуальное своеобразие поведения [111]. Эти черты находят выражение в коммуникативном стиле, а через него – в восприятии обучающихся и их академических результатах. Так, эмоционально стабильный преподаватель успешнее справляется со стрессовыми ситуациями в аудитории, что само по себе работает на создание благоприятной среды обучения.

Теория самоопределения позволяет уточнить этот механизм: от того, удовлетворены ли базовые потребности самого педагога – в автономии, компетентности и связанности с другими, – зависит его коммуникативный стиль, а через него и успешность студентов [26]. Преподаватели, чьи потребности удовлетворены, чаще прибегают к активному профилю общения с характерными для него мотивирующими обращениями и сообщениями, ориентированными на выгоду обучающегося; внутренняя мотивация студентов и их результаты при этом растут. Фрустрация вышеуказанных потребностей, толкает педагога к пассивному формированию образовательного процесса, при котором эффективность обучения и вовлечённость аудитории обучающихся падают.

Таким образом, коммуникативная ситуация, задаваемая коммуникативным стилем педагога, выступает существенным фактором академической успешности.

Так наиболее продуктивным оказывается ассертивный стиль, поддерживающий мотивацию и самостоятельность студентов в образовательном процессе.

Есть основания думать, что связь между коммуникативным стилем преподавателя и тем, насколько успешно он организует учебный процесс, не является прямой. Скорее всего, её опосредуют личностные черты самого педагога – прежде всего добросовестность и экстраверсия. Иными словами, один и тот же стиль общения у разных преподавателей будет «работать» по-разному в зависимости от их индивидуальных особенностей.

Кроме того, эффект учебного занятия во многом зависит от конкретных коммуникативных приёмов, которыми пользуется преподаватель. Когда он акцентирует внимание аудитории на ключевых идеях, выстраивает занятие в понятной логике и – что особенно важно – даёт студенту возможность самому искать смысл в изучаемом материале, а не просто воспринимать готовое, положительное влияние занятия на успеваемость заметно возрастает.

Нельзя не учитывать и мотивационную сторону вопроса. Преподаватель, у которого есть возможность реализовать себя в профессии, как правило, общается со студентами более активно и вовлеченно. Мы предполагаем, что такой коммуникативный профиль в конечном счёте отражается и на академических результатах обучающихся.

Удовлетворение такой важной потребности педагога, как потребность в самореализации, способствует формированию активного коммуникативного профиля педагога, что, в свою очередь, повышает академические результаты студентов. Таким образом, создание благоприятной коммуникативной среды и учет личностных характеристик педагога являются важными предпосылками достижения высокой академической успешности.

Академическая успешность является ключевым показателем эффективности образовательного процесса, отражая уровень освоения обучающимися учебного материала, способности студентов применять знания, а также их мотивацию и вовлеченность. Коммуникативная ситуация, понимаемая как процесс об-

мена вербальными и невербальными сообщениями между преподавателем и обучающимися, формирует атмосферу, благоприятную для усвоения знаний и развития компетенций.

1.2. Возможности создаваемых преподавателем коммуникативных ситуаций в повышении академической успешности старшеклассников

Коммуникативные ситуации, создаваемые учителем в образовательной среде, играют мотивирующую и организующую роль в повышении академической успешности обучаемых, обеспечивая эффективное взаимодействие, мотивацию и развитие навыков. Коммуникативная ситуация, понимаемая как процесс взаимодействия участников учебного процесса в процессе совместного решения учебных задач, обмена вербальными и невербальными сообщениями между педагогом и обучающимися, формирует атмосферу, способствующую усвоению знаний и развитию компетенций [10].

Преподавательская практика говорит о том, что выбор стиля коммуникации определяет сам характер коммуникативной ситуации в образовательном процессе.

Кооперативный стиль предполагает роль учителя-фасилитатора, что позволит обучающимся сформировать качественно умение сотрудничать и критически подходить к процессу осмысления изучаемого материала, что безусловно отражается на академической успешности [81].

Авторитарный стиль говорит о формировании особой структуры занятия: совокупность баланса между дисциплинарными требованиями и предоставляемой свободой, что активизирует мотивацию и автономию обучающихся [75].

Модели, технологически наполняющие образовательный процесс, например «перевернутый класс», геймификационные включения и другие, – позволяют индивидуализировать образовательный трек, что повышает самостоятельность в поиске и решении при нестандартных образовательных задачах, что также благоприятно сказывается на учебных достижениях [68].

Так, обоснованное целевыми установками использование методики коммуникативных ситуаций (с акцентом внимания на индивидуальные особенности педагога и потребностей обучающихся) создает благоприятную образовательную среду, способствующую повышению академической успешности. Что имеет непосредственный вес в рамках исследования, так как академическая успешность является ключевым показателем эффективности образовательного процесса, отражая уровень освоения учебного материала, способность обучающихся применять знания, а также их мотивацию и вовлеченность в учебную деятельность.

Коммуникативная ситуация, понимаемая как процесс обмена вербальными и невербальными сообщениями между учителем и обучающимися, формирует атмосферу, способствующую усвоению знаний и развитию компетенций [15].

Так, одним из важнейших факторов, влияющих на академическую успешность, является коммуникативная ситуация в образовательной среде, создаваемая педагогом.

В данной главе рассматриваются возможности коммуникативных ситуаций в повышении академической успешности, с акцентом на алгоритм их составления, особенности взаимодействия обучающихся внутри таких ситуаций, направленных на смыслообразование, а также роль современных технологий в образовательной коммуникации.

Коммуникативная ситуация в классе представляет собой организуемый учителем динамичный процесс взаимодействия субъектов образовательного процесса, в ходе которого осуществляется обмен сообщениями, формирующими образовательную среду. Педагогическая коммуникация включает вербальные элементы (речь, лексика, тон голоса) и невербальные (жесты, мимика, зрительный контакт), предметно-содержательные – обсуждаемый учебный материал, руководящие действия педагога, которые в своей совокупности определяют качество восприятия учебного материала и мотивацию студентов. Эффективная коммуникация представляет собой, по сути, важнейший механизм организации

усвоения содержания образования, которое, согласно современному ФГОС, включает коммуникативный опыт и способствует созданию атмосферы доверия, стимулирует интерес к учебе и повышает академическую успешность. Исследования показывают, что стиль общения педагога непосредственно влияет на результаты обучения, определяя восприятие, понимание и осмысление студентами учебного материала, их взаимодействие с преподавателем.

Смыслоиницирующие коммуникативные ситуации в учебном процессе являются, таким образом, выполняют обучающую и личностно-развивающую функции [128], мотивируют обучающихся к внутреннему вовлечению в учебный процесс, создавая условия для смыслообразования – «открытия» старшеклассниками личностно значимых аспектов изучаемого предметного материала и самого процесса творческого сотрудничества в образовательном процессе.

Построение смыслоиницирующей коммуникативной ситуации, на наш взгляд, не может носить стихийный характер – оно требует определённой последовательности действий педагога, которую условно можно представить в виде алгоритма.

Первым шагом выступает определение целей и контекста коммуникации. Под целями здесь понимаются ожидаемые новообразования в ценностно-смысловой сфере обучающихся; контекст же складывается из интереса старшеклассников к будущей профессии, содержания изучаемого материала и накопленного опыта общения в классном коллективе. В образовательной среде необходимо заранее сформировать как учебные, так и собственно коммуникативные задачи, соотнося их с уровнем подготовки учащихся, их интересами и особенностями конкретного класса [35].

На втором этапе педагог выбирает коммуникационный стиль так, чтобы он отвечал поставленным целям и способствовал вовлечению обучающихся в обоюдный образовательный процесс. Ассертивный стиль в таком случае оказывается продуктивным при создании мотивирующей среды [154].

Третий этап структурирует само взаимодействия субъектов образовательного процесса, например: назначение выступающих, акцентирование значимых идей, обозначение границ между отдельными этапами работы. Так преподаватель может одновременно направлять ход обучения и поддерживать рабочую дисциплину [136].

Обращение к цифровым инструментам усиливает интерактивный характер занятия и даёт возможность гибко подстраивать ситуацию под индивидуальные потребности школьников [43].

Пятый компонент алгоритма говорит об обеспечении обратной связи сразу в двух направлениях субъект-субъектного взаимодействия, что поддерживает процессы смыслообразования и укрепляет учебную мотивацию [46].

Оценка эффективности – это финальный этап для аналитики результативности состоявшейся коммуникативной ситуации. Так педагог получает основания для корректировки подхода на последующих занятиях [25].

Следование вышеуказанному алгоритму даёт педагогу возможность систематически выстраивать смыслоиницирующие коммуникативные ситуации. Данные коммуникативные ситуации формируют для старшеклассников личностный смысл, что, в свою очередь, отражается на академической успешности.

Взаимодействие обучающихся внутри такой ситуации строится на их активном участии в обмене идеями, выработке лично значимых выводов из изученного и развитии коммуникативных компетенций. Как справедливо отмечает А.Б. Савченко, смыслообразование сопряжено с интенцией, направленной на формирование устойчивого понимания учебного материала – понимания, которое встраивается в личный опыт обучающегося [125]. Ключевые характеристики подобного взаимодействия обобщены далее [Таблица 2].

**Особенности взаимодействия обучающихся
в условиях смыслоиницирующей коммуникативной ситуации**

№ п/п	Особенность	Интерпретация
1.	Совместная деятельность	Кооперативный стиль, при котором студенты работают в малых группах, способствует обмену идеями и развитию навыков сотрудничества. Это позволяет каждому участнику внести вклад в решение учебной задачи, что усиливает чувство причастности и мотивацию [38].
2.	Диалогичность	В отличие от асимметричного монолога, характерного для авторитарного стиля, коммуникативные ситуации, направленные на смыслообразование, предполагают диалог, где студенты задают вопросы, выражают мнения и получают обратную связь от педагога и сверстников [35].
3.	Рефлексия и персонализация	Студенты анализируют учебный материал в контексте своих интересов и опыта, что делает знания значимыми. Например, в экспедиционном обучении студенты исследуют реальные проблемы, такие как загрязнение окружающей среды, что помогает им связать учебный материал с реальной жизнью [42].
4.	Невербальная коммуникация	Жесты, зрительный контакт и поза педагога и студентов играют важную роль в создании атмосферы доверия и вовлеченности, что усиливает смыслообразование [15].
5.	Интерактивность	Использование технологий, таких как игровые платформы или онлайн-инструменты, позволяет студентам экспериментировать и взаимодействовать в игровой среде, что способствует развитию навыков решения проблем и повышает интерес к учебе [43].

Такие особенности взаимодействия делают коллективное решение учебной задачи и возникающую при этом коммуникативную ситуацию средой, где студенты не только усваивают знания, но и определяют их личностный смысл, что благоприятствует повышению их академической успешности.

Коммуникативная ситуация как неотъемлемый компонент учебного процесса – это сложное, динамически развивающееся социально-речевое явление, выступающее атрибутом процесса усвоения содержания образования и представляющее собой совокупность элементов педагогического взаимодействия, механизмов решения учебных задач и экстралингвистических и лингвистических факторов, детерминирующих развитие обучающихся и, что особенно важно

в аспекте нашего исследования, их смыслообразующую активность. Коммуникативный компонент образовательного процесса рассматривается нами как система, включающая следующие ключевые компоненты:

- учебная задача или проблема, для решения которой необходимо взаимодействие субъектов образовательного процесса;
- участники коммуникации (педагог и старшеклассники) с их социальными ролями, коммуникативными установками, когнитивными и прагматическими характеристиками;
- цель и интенция общения, требуемые процессом решения учебной задачи, а также определяющие стратегии и тактики учебной деятельности, ценностно-смыслового отношения к решаемой задаче, соответствующего речевого поведения;
- контекст (социальный, культурный, ситуативный), задаваемый организующими действиями педагога и формирующий условия для смыслообразования;
- канал педагогической коммуникации (устный, письменный, дистанционный), влияющий на эмоционально-ценностное отношение к изучаемому, на выбор приемов решения задач и способов проявления своего отношения к ним;
- условия решаемой учебной задачи (выполняемого проекта), регламентирующие структуру и стиль общения.

Смыслоиницирующая педагогическая ситуация обладает вариативностью и зависит от мотивов и опыта участников взаимодействия (формальное или неформальное, монологическое или диалогическое), а также от исходного уровня ценностно-смыслового отношения школьников к учению. Смыслоиницирующая ситуация может строиться в форме диалога о ценности образования, об ответственности старшеклассника перед обществом за свою академическую успешность, носить характер дискурсивных практик, актуализирующих механизмы смыслопорождения. Данные ситуации могут создаваться учителями при изучении любого предметного содержания, и от мастерства учителя зависит

успешность создания. Смыслопоисковый диалог возможен при изучении любого учебного предмета, если выполняется главное педагогическое условие – учитель затрагивает проблемы, которые затрагивают школьников, помогают связать их отношение к учению с перспективами овладения профессией, завоевания признания в коллективе, реализации собственных притязаний.

Стили общения педагога влияют на характер создаваемых им смыслоиницилирующих ситуаций, которые стимулируют его ответственность за свою академическую успешность. Ассертивный и демократический стили, ориентированные на диалог и сотрудничество, наиболее эффективны для создания коммуникативных ситуаций. А современные технологии сетевого взаимодействия значительно расширяют возможности создания коммуникативных ситуаций.

«Перевернутый класс» – это методика, при которой лекционный материал обучающиеся осваивают вне образовательной организации, а аудиторное время отводится исключительно практике. Преподаватель в таком случае освобождается от роли транслятора, что позволяет расти следующим показателям: вовлеченность, и результаты обучения [129].

При персонализированном подходе коммуникативные ситуации выстраиваются вокруг интересов конкретного обучающегося, при этом заодно приучают к совместной работе и самостоятельному поиску информации [151]. «Внеаудиторное» обучение, построенное на проектах, дает обучающимся возможность увидеть связь материала, изучаемого в теории, с реальными кейсами, что формирует паттерн для роста успеваемости [155].

Коммуникативная ситуация под контролем педагога становится рабочим инструментом повышения академической успешности. Составляется она по определенному алгоритму: целеполагание, стиль общения, структура взаимодействия, технологии и обратная связь.

Такой порядок действий позволяет систематически создавать образовательную среду, в которой обучающимся хочется учиться. Так продуманное

управление коммуникативными ситуациями определяет, насколько высоких результатов они достигнут [152].

Коммуникация педагога с обучающимся как фактор формирования позитивных отношений и атмосферы напрямую влияет на уровень академической успешности.

Так от качества общения зависят мотивация, эмоциональное состояние студентов, их работоспособность, общий климат в группе. ОСубъект-субъектные отношения педагога и обучающегося – ключевая составляющая стиля преподавания, поэтому преподавателю стоит учитывать факторы, которые влияют на это взаимодействие: культурный контекст, особенности самих обучающихся, условия учебной среды.

Понимая и используя эффективные коммуникационные стратегии, педагог может создать продуктивную и благоприятную учебную среду для своих обучающихся.

Невербальная коммуникация играет значительную роль в успеваемости обучающихся. Было обнаружено, что невербальное поведение, такое как жесты, зрительный контакт и поза, может отражать учебные интересы обучающихся и их вовлеченность в учебный процесс. Кроме того, дружеское общение родителей и детей положительно влияет на успеваемость, в то время как недружелюбное общение оказывает негативное влияние, особенно на обучающихся мужского пола. Понимание важности невербальных сигналов и поощрение позитивного общения между родителями и детьми может привести к улучшению успеваемости обучающихся. В академической среде эффективная коммуникация, включая вербальную, невербальную и письменную формы, имеет решающее значение для взаимодействия с педагогами и сверстниками, что в конечном итоге влияет на академический успех.

Современные концепции создания смыслообразующих ситуаций посредством выбора способов общения представлены в работах многих педагогов и

психологов. Так, И.А. Колесникова отмечает в своей работе родство коммуникативного стиля педагогического преподавателя со стилем коммуникативной деятельности, побуждающей школьников к поиску смысла учения [72]. Стоит отметить, что некоторые авторы также считают, что стиль педагогического общения помогает обучающимся реализовать свою субъектную позицию в учебном процессе [72, с. 71]. Большинство авторов используют при описании способов стимулирования ценностно-смысловой позиции обучающихся в учебном процессе и говорят о педагогически целесообразном выборе педагогом коммуникативного стиля как «стиля педагогического взаимодействия».

Стили преподавания можно разделить на ориентированные на учителя, ориентированные на обучающихся и ориентированные на дисциплину. При подходе, ориентированном на учителя, обучающиеся не играют активной роли, тогда как в модели, ориентированной на обучающихся, основное внимание уделяется ученикам, а стиль общения преподавателей полностью склонен к более высокому порядку мышления студентов, обучению и мотивации. На основании этого исследователи отмечают, что стиль общения учителя играет ключевую роль в этом переходе от педагогики, ориентированной на учителя, к педагогике, ориентированной на обучающихся, создавая образовательную среду, способствующую обучению, общению, критическому мышлению и творчеству обучающихся.

В нашем исследовании основное внимание уделялось роли коммуникативных действий учителя в стимулировании становления у обучаемых смысла учения.

Коммуникативная ситуация в классе представляет собой процесс взаимодействия, в ходе которого педагог и обучающиеся обмениваются не только сообщениями, но и ценностями, смыслами. Эффективная коммуникация в данном случае предполагает побуждение воспитанников к смыслообразующим переживаниям, к размышлениям о значимости образования для их самореализации, к

актуализации внутренней мотивации учения. Коммуникативные навыки педагога обуславливают до 50% успеха в развитии мотивации и представлений старшеклассников о ценности учения, поскольку обеспечивают их вовлеченность, мотивацию и эмоциональное благополучие [69]. Современный педагог должен владеть приемами создания ситуаций, вызывающих переживание моральной ответственности за результаты учения, проявление познавательной инициативы, творческой позиции обучающихся.

Коммуникативная ситуация не только передает информацию, но и создает чувство общности, поддерживает диалог и формирует благоприятную учебную среду, позволяющую осознавать жизненную значимость учения. Педагоги, актуализирующие на уроке проблемы связи учения с жизненными успехами человека, с его дальнейшей самореализацией, достигают более высоких результатов, так как, включая старшеклассников, в обсуждение этих проблем, мотивирует их к внутренней вовлеченности в учебную деятельность.

Эффективная коммуникация способствует развитию межличностных отношений, делающих образовательную среду привлекательной для обучающихся, что соответственно, стимулирует их желание пребывания в этой среде, и, соответственно, становится фактором академической успешности, поскольку влияет на готовность старшеклассников к обучению.

Создание эффективной коммуникативной ситуации требует структурированного подхода. Алгоритм, как мы предположили, включает следующие этапы: определение целей и контекста; выбор проблемы, требующей осознания места учения в жизни молодых людей; структурирование диалогического взаимодействия; подбор и применение приемов активизации поиска смысла; обеспечение обратной связи; оценка и корректировка.

Этот алгоритм (его опробование представлено в последующих разделах диссертации) помогает педагогу систематически создавать коммуникативные ситуации, способствующие смыслообразованию и повышению академической успешности.

1.3. Модель процесса формирования у старшеклассников смысла обучения как ценности средствами коммуникативных ситуаций

В современном мире главной задачей образовательных организаций становится развитие у воспитанников отношения к своему развитию и способностей реализовать себя в социально значимом деле, воспитание личности, которая обладает конкурентными навыками.

Чтобы овладеть этими конкурентными навыками (например, саморегуляция, конкурентоспособность личности и др.), необходимо сформировать базисные навыки коммуникации, занимающие одну из самых важных позиций среди способностей, влияющих на развитие личности и адаптацию индивида в социуме.

Под коммуникативными навыками понимается способность эффективно обмениваться информацией, идеями, ценностями и эмоциями с другими людьми, используя различные средства коммуникации [131].

Сегодня, в век цифровизации, особенно актуален вопрос развития информационных технологий и социальных сетей, являющихся неотъемлемой частью бытовой и профессиональной жизни индивидуума.

Именно поэтому развитие коммуникативных умений у обучающихся становится предпосылкой развития всех других функций личности, в том числе и способности к смыслообразованию.

Смыслоиницирующая коммуникативная ситуация представляет собой комплекс психолого-педагогических условий взаимодействия и внутренних состояний обучающихся, в которых они переживают неудовлетворенность собой и испытывают стремление к обновлению своего поведения, круга общения, тех ценностей и увлечений, которыми руководствовались до недавнего времени.

Модель процесса формирования новых смыслов учения у старшеклассников средствами коммуникативных ситуаций описывает последовательность такого рода ситуаций, создаваемых посредством включения обучающихся в реше-

ние задач с этическим, ценностно-смысловым контекстом, предполагающих рефлексию собственной ответственности за свою учебу и судьбу. Логика смыслоиницирующих ситуаций предполагает последовательное развитие самокритичности и одновременно веры в свои возможности победить собственные слабости.

Осознание ценности и смысла учения проявляется в сформированности практических навыков коммуникационного взаимодействия при реализации своих знаний и ценностей в совместной практической деятельности.

«Технический компонент» смысловой позиции старшеклассника как субъект учебной деятельности предполагает владение арсеналом приемов решения различных учебных задач из разных предметных областей.

Представленная модель ориентирует учителя на использование в процессе формирования учебных и коммуникативных ситуаций, требующих проведения старшеклассниками критического анализа информации, оценки собственных действий и отношения к учебе, рефлексии своего личностного роста и способности видеть различные ресурсы преодоления собственных недостатков.

Таким образом, ценностно-смысловая позиция старшеклассника, развиваемая средствами коммуникативных ситуаций, стимулирует у него понимание ценности учения как средства самореализации в референтном сообществе, понимания учебной успешности как средства вхождения в сообщество значимых для него людей.

Научно-теоретическую основу модели процесса повышения коммуникативной успешности обучаемых средствами коммуникативных ситуаций составляют принципы системного, деятельностного, культурологического и психосемантического подходов. Данные направления деятельности в рамках коммуникативных ситуаций реализуются в исследовании через иерархию принципов создания педагогических условий формирования у обучаемых ценностно-смысловой позиции в учении средствами коммуникативных ситуаций:

– *соответствие создаваемых в учебном процессе ситуаций закономерностям смыслообразования*, что предполагает последовательность восхождения

старшекласников от смутного переживания «полезности» учения для их жизненной самореализации к переходу этого чувства на более высокий уровень благодаря осознанию своей способности преодолевать академические трудности и далее к убеждению в том, что на данном этапе их жизни академическая успешность является главным средством самореализации;

– *комплексность* воздействия на обучающихся в рамках актуальной ситуации их развития, ситуационных коммуникационных, цифровых и сетевых аспектов;

– *соответствие контексту*: обучение на постоянной основе ориентировано на реальность бытия обучающихся в образовательной среде в рамках коммуникации (со сверстниками, со взрослыми, с сетевыми партнерами в сети Интернет) при проживании социокультурных, политических событий, семейных конфликтов и т.п.;

– *проявление обучающимися субъектной позиции* (в учебе и в субъект-субъектных или субъект-объектных отношениях с окружением): позиция обнаруживает себя в ситуациях, когда субъект стремится быть активным в рамках образовательного процесса;

– *интерактивность обучения* - внедрение в образовательную среду методов, основанных на активном взаимодействии участников. К таким методам относятся групповая работа, дискуссии, перевернутый класс, ролевые игры и проектная деятельность и др. Перечисленные формы организации учебного процесса соответствуют принципам субъект-субъектного подхода.

– *системность функций обучения*, которое должно обладать всем набором функций – обучающей, развивающей, воспитательной.

Блок целеполагания			
Социальный заказ		Цель	
Потребность в повышении академической успешности старшекласников		Формирование у старшекласников смысла учения как жизненно значимой ценности	
Блок содержательный			
Структурно-функциональные компоненты ценностно-смысловой (субъектной) позиции в учении			
Технический компонент	Когнитивный компонент	Поведенческий компонент	Ценностно-смысловой компонент
- знания, умения и навыки, позволяющие успешно учиться; - инструментальная функция.	- способность обнаруживать причинно-следственные связи, критически мыслить; - развитость эмоционального интеллекта - аналитическая функция.	- совокупность паттернов поведения, направленных на преодоление трудностей в учении; - практическая функция.	- система психологической устойчивости личности, развитость способностей к самоорганизации, сотрудничеству с учителем и сверстниками в учебном процессе; - регулятивная функция.
Блок технологический			
Комплекс педагогических условий			
Технический компонент	Когнитивный компонент	Поведенческий компонент	Ценностно-смысловой компонент
1) Включение в учебный процесс специализированного факультатива «Искусство познания». 2) Организация проектной деятельности «Развитие эмоционального интеллекта».	1) Психодиагностика уровня критического мышления, когнитивно-личностных особенностей обучающихся. 2) Развитие критического мышления посредством использования интерактивных методов обучения, коррекционных программ.	1) Организация волонтерского движения (на примере экологии). 2) Внедрение системы мотивации и обратной связи за участие в учебном проекте «Коммуникации в цифровой среде». 3) Внедрение методики «Имитация переговоров или групповых обсуждений».	1) Интеграция этических аспектов академической успешности в учебные программы. 2) Разработка и применение кейс-метода «Цифровая среда, как инструмент повышения коммуникативного взаимодействия в учебном процессе».
Результативный блок			
Уровни сформированности компонентов культуры информационной безопасности (КИБ)			
Технический компонент	Когнитивный компонент	Поведенческий компонент	Ценностно-смысловой компонент
<i>Высокий</i> – глубокие знания, умения и навыки достижения академической результативности, активное участие в проектной деятельности, высокий уровень эмоционального интеллекта. <i>Средний</i> – базовые знания, умения и навыки коммуникационного взаимодействия, участие в проектной деятельности, высокий или средний уровень эмоционального интеллекта. <i>Низкий</i> – незначительные знания, умения и навыки коммуникационного взаимодействия, пассивное участие в проектной деятельности, средний или низкий уровень эмоционального интеллекта.	<i>Высокий</i> – глубокие знания, умения и навыки самоорганизации в учебном процессе, коммуникационного взаимодействия с педагогом и одноклассниками. <i>Средний</i> – базовые знания, умения и навыки психологических основ коммуникационного взаимодействия. <i>Низкий</i> – незначительные знания, умения и навыки психологических основ коммуникационного взаимодействия.	<i>Высокий</i> – сформированный паттерн поведения в социальной среде, активное участие в общественных проектах. <i>Средний</i> – неустойчивый паттерн поведения в социальной среде. <i>Низкий</i> – несформированный паттерн поведения в социальной среде.	<i>Высокий</i> – сформированное понятие о социальных основах «добывания» знания, коммуникационного взаимодействия. <i>Средний</i> – базовые компетенции о социальных основах коммуникационного взаимодействия. <i>Низкий</i> – слабовыраженные компетенции о социальных основах коммуникационного взаимодействия.

Рисунок 1. Модель процесса повышения академической успешности старшекласников средствами коммуникативных ситуаций

Охарактеризуем основные, базисные, компоненты модели. Рассмотрим технический блок:

1. Эффективность: развитие навыков самоорганизации учебной деятельности улучшает субъект-субъектное взаимодействие между обучающимися и педагогами, формируя качественные условия для более глубокого усвоения знаний.

2. Мотивация как понимание жизненного смысла обучения: организация активности обучающихся в участии обсуждений и дискуссий при выполнении коллективных заданий, так обучающиеся демонстрируют большую змотивацию к образовательной деятельности, качественнее формируют смыслы, для понимания цели усвоения материала.

3. Личностное развитие: академическая успешность обучающихся напрямую коррелирует с критическим мышлением и уровнем его развития в моменте соответственно, также корреляция определяет уровень креативности и уровень развития эмоционального интеллекта.

4. Подготовка обучающихся к будущей профессиональной деятельности (профориентационная деятельность): коммуникативные кейсы вне бытового, профессионального, содержания формируют смысловые навыки или осмысление самостоятельной организации образовательного процесса, так как навыки коммуникации необходимы во всех профессиях, что говорит о необходимости их развития в допрофессиональной образовательной среде, в школьном возрасте, в котором закладывается основа будущей успешной профессиональной деятельности (карьерного трека).

Обучающийся, за плечами которого есть опыт успешного учения, заметно легче осваивается в новых социальных условиях.

Когда развиты навыки общения, старшекласснику проще завязывать и удерживать контакты с людьми, работать в коллективе, не теряться в групповом взаимодействии.

Коммуникативная компетентность, которая проявляется в учебе, приучает подростка не только отстаивать собственные права, но и считаться с интересами окружающих. Без этого взрослая жизнь в обществе попросту не складывается.

В поведенческих компонентах можно выделить несколько взаимосвязанных линий. Способность формулировать свои мысли и понимать чужие напрямую работает на социальную адаптацию и, в конечном счете, на успешность человека. Опыт саморегуляции, наработанный за партой, никуда не исчезает – старшеклассник переносит его и в другие сферы жизни. А ответственное отношение к учебе постепенно «прорастает» в иные формы социальной ответственности.

Ценностно-смысловые компоненты важно рассматривать с двух сторон.

С социальной точки зрения ценностно-смысловая позиция помогает личности встроиться в общество: развивает умение взаимодействовать с людьми, участвует в становлении гражданской идентичности, воспитывает ответственность [174].

С педагогической – обеспечивает продуктивное учение и самовоспитание, подталкивает к раскрытию творческого и интеллектуального потенциала. Внешне это видно по тому, как человек справляется с учебными и жизненными задачами.

Отдельно стоит сказать о развитом эмоциональном интеллекте. Он выражается в способности понимать себя, свои переживания и чувства других людей – а это, в свою очередь, открывает доступ к самым разным пластам культурного опыта.

Социально-педагогические процессы работают на воспитание ответственных граждан, а значит – на социальную и экономическую устойчивость. Во-вторых, там, где поддерживается уважительное и открытое общение, крепнут общественные связи. И в-третьих, привитые обучающимся моральные и этические нормы в итоге сказываются на качестве жизни всего общества. Под методами

обучения обычно понимают инструментарий преподавателя – то, с помощью чего он передает знания, умения и навыки.

Методы задают структуру образовательного процесса, облегчают усвоение материала и «включают» познавательную активность учеников [Таблица 3].

Таблица 3

Методы, задающие структуру образовательного процесса

№ п/п	Наименование метода	Комментарии
1.	Ролевые игры	Возможность проиграть самые разные ситуации общения в условиях, близких к жизни
2.	Групповая работа	Учит сотрудничать и уважать чужое мнение
3.	Дискуссии и дебаты	Тренируют аргументацию, активное слушание, умение убеждать
4.	Кейсовый метод	Позволяет применить коммуникативные навыки в жизни, за пределами аудитории
5.	Виртуальные среды и симуляторы	Тренируют реальное применение кейсовых механик взаимодействия
6.	Социальные сети и мессенджеры	Коммуникационная среда по обмену информацией
7.	Проектная деятельность	Формирует умение общаться в команде и решать прикладные задачи
8.	Индивидуальные выступления	Снимают страх публичной речи и укрепляют уверенность
9.	Проблемно-ориентированное обучение	Стимулирует взаимодействие, и критическое мышление, и креативность
10.	Включение межкультурной проблематики	Расширяет границы восприятия коммуникативных паттернов
11.	Междисциплинарная интеграция	Позволяет пройти инграционный процесс комфортно

Методы формируют нужные навыки, делают образовательный процесс более увлекательным, продуктивным и приближенным к реальности. Обучающиеся становятся увереннее, коммуницируют открыто, охотно берутся за решение проблемных заданий – это социальная успешность. Складывается гражданская позиция – приходит осознание ответственности за свои поступки и их последствия для общества. Развитая коммуникативная компетентность закладывает фундамент будущей карьеры и личностной самореализации.

Метод «Моделирование смыслоинициирующих коммуникативных ситуаций в форме групповых обсуждений» решает сразу несколько задач: учит выражать мысли ясно и структурированно; формирует навыки аргументации и контраргументации; приучает слушать и понимать позиции других участников; знакомит со стратегиями управления конфликтом и поиска консенсуса; наконец, придает уверенности в публичных выступлениях.

Сначала – подготовка. Выбирается тема или сценарий (деловые переговоры, разбор социального конфликта, распределение ролей в команде – вариантов много). Формируются группы, внутри которых назначаются лидер, участники, модератор и наблюдатель. Обучающимся объясняют правила и цели предстоящего обсуждения. Затем – сама симуляция. Каждый действует в рамках своей роли по предложенному сценарию.

Модератор координирует процесс дискуссии, следит за регламентом. Участники аргументированно отстаивают позиции и одновременно ищут точки соприкосновения.

Завершающий этап сбор обратной связи и ее разбор: «Что получилось?», «Где возникли трудности?», «Какие стратегии сработали?». Свои наблюдения также формируют и озвучивают и наблюдатели.

Примером подобного кейса могут служить бизнес-переговоры (обсуждение условий сделки между компанией и клиентом) или межкультурный диалог (поиск выхода из конфликта между представителями разных культур), а также общественная дискуссия (дебаты по социальным либо экологическим вопросам).

Можно использовать также механику проектной деятельности. Например, по теме «Развитие эмоционального интеллекта»: группа представляет свой проект и отвечает на вопросы «клиентов» или «заказчиков».

Такой метод воссоздает условия, близкие к реальной профессиональной среде; развивает гибкость мышления и способность подстраиваться под меняющиеся обстоятельства; учит командной работе и распределению ролей; заметно повышает интерес к самому предмету.

Для анализа результата пригодятся анализ качества выдвинутых аргументов, оценка активности участия в обсуждении, тестирование навыков после серии сессий, а также анкетирование – насколько уверенно сами обучающиеся оценивают свои коммуникативные способности.

Поэтапная алгоритмизация обучения старшеклассников методам управления коммуникациями в социальной среде будет построена по итогам психологического консультирования [Таблица 4].

Таблица 4

Поэтапная алгоритмизация обучения старшеклассников методам управления коммуникациями в социальной среде

Содержание	Методика обучения
Осознание базисной важности (необходимости относительной) академической успешности	Определение коммуникативного стиля, формирование списка рекомендуемой литературы, лекционный формат обучения, обучение по кейс-методике.
Самодисциплина, изучение основ тайм-менеджмента	Предоставление литературы по тайм-менеджменту, SMART технологии, выполнение кейс заданий, работа в группах, тренинг
Стратегии саморазвития в учебном процессе	Самодиагностика личности, выявление особенностей цифрового взаимодействия, изучение этикета цифрового взаимодействия, тренинги, выполнение заданий

В итоге реализации программы обучения, обучающиеся должны были определить причины твоих учебных неудач, выявить проблемные аспекты и использовать коммуникации с учителем и одноклассниками для овладения опытом самоорганизации в учебной деятельности.

В качестве одного из приемов овладения опытом достижения академической успешности выступала геймификация образовательного процесса (игропрактика в рамках обучающей программы определённое звено).

Это позволит сделать более интересным обучение, открыть его увлекательные стороны. В контексте данной модели предлагалось использовать несколько обучающих методик [Таблица 5].

Эффективная профилактика учебных затруднений достигалась при помощи предложенной нами системы упражнений.

Безотносительное желание непрерывного качественного саморазвития становилось мотивационным фоном, сопровождающим процессы среди обучающихся в развивающей среде образовательного учреждения.

Для формирования и последующего поддержания мотивационного фона при проведении групповых занятий в основу процессности ставилось обсуждение успехов – как неотъемлемая единица формирующей личностей академический успех.

Таблица 5

Структура программы развития готовности старшеклассников к обеспечению своей академической успешности с применением коммуникативной геймификации

Выбранная методика	Смысловая характеристика
«Маска»	Чтобы разобраться в конфликтной ситуации, примерьте на себя роль обидчика. Копируйте его манеру речи и походку, перенимайте интонации. Это помогает встать на его место и взглянуть на происходящее с его стороны.
«Первая фаза»	Первые слова при знакомстве выстраиваются на основе наблюдений за внешностью собеседника и его настроением. Присмотритесь к человеку внимательно, прежде чем заговорить, и тогда начальная фраза прозвучит уместно.
«Дерево»	Можно ассоциировать себя с деревом. Вживитесь в образ мощного ствола и глубоко уходящих в землю корней, представьте шелестящую на ветру листву. Такое ощущение даёт устойчивость.
«Канатоходец»	Во время разговора полезно вообразить себя канатоходцем. Отклонился в одну сторону и вот уже конфликт, качнулся в другую и решение вроде бы мирное, но бесплодное. Баланс решает всё. Вести беседу нужно смело и уверенно, как опытный трюкач на канате. В мелочах можно уступить. В принципиальных вопросах стойте на своём.

Каждому обучающемуся важно подобрать те упражнения, которые отвечают именно его затруднениям, и работать с ними регулярно. Имитация учебных ситуаций в сочетании с приёмами обмена опытом преодоления трудностей развивает не одни лишь коммуникативные умения: попутно совершенствуются организационные, аналитические и социальные навыки, поэтому такой метод оказывается применимым практически в любом звене образовательного процесса. Навыки самоорганизации, которые старшеклассники приобретают в общении, помогают им яснее и последовательнее излагать мысли, внимательно слушать

собеседника, подстраиваться под аудиторию, свободно пользоваться и словом, и невербальными средствами. Для студентов всё это имеет особую цену – от подобных умений во многом зависит их профессиональное и личное становление.

Отдельного внимания заслуживает оценка и мониторинг прогресса. Оба процесса включаются через критерии и инструменты, позволяющие объективно судить о компетенциях, значимых для академической успешности (самоорганизация, ведение портфолио, самооценка, взаимная оценка), и диагностические методики, отслеживающие динамику развития учебных навыков через специально организованное общение, в котором старшеклассники делятся собственным учебным опытом.

Становление навыков самостоятельной учебной деятельности требует качественной системной работы. Межпредметная интеграция помогает формировать академическую компетенцию и готовит обучающихся к взаимодействию в современной профессиональной и глобальной среде.

Реализация названных педагогических условий предполагает целостный взгляд на образовательный процесс. Так у обучающихся складываются академические и коммуникативные компетенции, а вместе с ними и понимание того, насколько важен эмоциональный интеллект для человека, живущего в цифровом обществе.

Взаимодействие внутри коммуникативной ситуации, направленной на смыслообразование, строится на активном обмене идеями. Смыслообразование связано со стремлением понять материал в глубину – тогда он входит в личностный опыт обучающегося.

Среди характерных черт смыслообразующего взаимодействия можно назвать совместную деятельность и диалогичность, рефлекссию и персонализацию, вербальную и невербальную коммуникацию, интерактивность и автономию, культурную и социальную адаптацию.

От педагога коммуникативные ситуации требуют владения основными видами речевой деятельности и умения приспосабливать их к конкретной образовательной среде. Преподаватель не является источником знаний, он выступает в роли фасилитатора, поддерживающего инициативу и творческие проявления учащихся.

Модель повышения академической успешности средствами коммуникативных ситуаций представляет собой комплексный подход, нацеленный на воспитание конкурентоспособной личности, способной действовать в социальной и профессиональной среде. Коммуникативные ситуации, соединяющие вербальные и невербальные элементы взаимодействия, создают условия для развития значимых для учения навыков, а вместе с ними эмоционального интеллекта, критического мышления и социальной адаптации. Алгоритм построения таких ситуаций опирается на принципы постепенности, комплексности, контекстуальности, активного участия, интерактивности и систематичности; он даёт педагогу возможность выстроить процесс так, чтобы тот мотивировал и был связан с реальными жизненными контекстами.

Взаимодействие обучающихся внутри коммуникативных ситуаций, обращённое к смыслам их учения, включает совместную деятельность, диалог, рефлексию и работу с технологиями – всё это ведёт к формированию личностно значимых знаний и росту академической успешности.

Об эффективности модели можно судить по её структурно-функциональным компонентам: техническому (инструментальное обеспечение), когнитивному (критическое мышление и анализ), поведенческому (практические навыки общения) и ценностно-смысловому (регулятивные аспекты, эмоциональный интеллект).

Педагогические условия – факультативы, волонтёрские движения, имитация переговоров, кейс-методы – закрепляют коммуникативные компетенции, а те, в свою очередь, работают не только на успеваемость: они обеспечивают со-

циальную адаптацию, помогают предупреждать конфликты, воспитывают гражданскую ответственность. В итоге обучающиеся получают то, что понадобится им для профессиональной и личной самореализации, – и именно этим определяется значимость модели для развития личности и общества в цифровую эпоху.

Выводы по Главе 1

Академические достижения являются отражением эффективности образовательного процесса, зависящей от мотивации учащихся и глубины освоения материала. Центральное место в формировании этой успешности занимает коммуникативная среда, создаваемая преподавателем. Этот процесс, включающий обмен вербальными и невербальными сигналами, формирует атмосферу в учебной группе и способствует развитию ключевых компетенций.

Коммуникативные умения, развиваемые педагогом, служат фундаментом для учебного прогресса, обеспечивая вовлеченность и поддерживая интерес к учебе. Опыт и анализ научной литературы показывают, что для современного преподавателя критически важны навыки аудирования, говорения, чтения и письма. Без них сложно стимулировать инициативность и креативность студентов. Коммуникативная ситуация – это не просто передача информации, а создание общего пространства, поддержание диалога и формирование позитивной учебной атмосферы.

Продуктивное взаимодействие способствует развитию межличностных отношений, которые, в свою очередь, оказывают существенное влияние на академические результаты. Организация таких ситуаций требует тщательного планирования: определения целей, выбора оптимального стиля общения, применения современных технологий и предоставления обратной связи. Все эти элементы направлены на углубление понимания, а активное участие студентов в обмене идеями повышает их коммуникативные навыки. Учебные ситуации, способствующие глубокому и личностно-ориентированному усвоению знаний, играют решающую роль в достижении академической успешности.

Стиль преподавания также имеет значение: ассертивный и демократический подходы оказываются наиболее эффективными, поскольку они способствуют открытому диалогу, повышают мотивацию и стимулируют осмысленное усвоение материала. Новейшие технологии расширяют горизонты коммуникации, позволяя опираться на интересы студентов и решать актуальные проблемы.

Преподаватель, выступающий в роли фасилитатора и обладающий развитыми коммуникативными навыками, организует такие учебные ситуации, которые способствуют формированию конкурентоспособной личности. Развиваются навыки межличностного общения, эмоциональный интеллект и критическое мышление. Совместная деятельность, диалогические формы работы, рефлексия, а также применение конкретных методик (например, ролевых игр, кейс-метода, геймификации) и цифровых инструментов повышают глубину осмысления материала и уровень вовлеченности студентов.

Эффективность модели, развивающей практические, когнитивные и ценностные навыки, подтверждается ростом академической успешности, социальной адаптации и самореализации в цифровом мире.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ АПРОБАЦИЯ МОДЕЛИ ПОВЫШЕНИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ УСПЕШНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ СРЕДСТВАМИ КОММУНИКАТИВНЫХ СИТУАЦИЙ

2.1. Диагностика академической успешности старшеклассников и готовности преподавателей к применению коммуникативных ситуаций в образовательном процессе

Формирование выборки в рамках эмпирического исследования, посвященного влиянию создаваемых учителем коммуникативных ситуаций на академические успехи старшеклассников, требовала подхода, основанного на строгих критериях отбора – критериях, которые не только ограничивают рамки исследования, но и обеспечивают репрезентативность, валидность исследования. Изначально один из критериев оценки готовности педагогов связан с их «профессиональным опытом»: учитывались как начинающие, так и опытные учителя (при этом под «начинающими» понимались педагоги с опытом работы менее пяти лет, а под «ветеранами» – педагоги с опытом работы больше пятнадцати лет), чтобы учесть различия в их опыте создания коммуникативных ситуаций, который мог развиваться в результате педагогического взросления. В данных рамках был применен нами еще один критерий: уровень использования опыта других педагогов, работающих с обучающимися начальных, основных и старших классов. Такая дифференциация позволяла отразить уровни развития обучающихся, что еще больше обогащало характеристики опыта педагогов в создании ситуаций общения.

Географическое распределение участников также заслуживало в нашей работе пристального внимания – в исследование были включены учителя из городских, пригородных и сельских учебных заведений, чтобы обеспечить надлежащее представление динамики умений создавать коммуникативные ситуации как средство развития академической успешности в различных образовательных средах (городские условия, характеризующиеся большими размерами классов и культурно неоднородными группами, значительно контрастируют с сельскими

условиями, где сплоченные группы обучающихся часто позволяют осуществлять различные коммуникативные взаимодействия). При отборе также учитывался пол как переменная: преподаватели-мужчины и преподаватели-женщины были выбраны в равных пропорциях не просто для того, чтобы сбалансировать выборку, а для того, чтобы проанализировать, способствуют ли гендерные факторы общения академическим результатам, что позволяет понять «гендерно-специфические коммуникативные стратегии». При анализе учитывалась квалификация преподавателей, а именно, насколько их подготовка была ориентирована на педагогические методики или на углубленное изучение конкретных дисциплин.

В исследовании приняли участие обучающиеся старших классов, что обусловлено особенностями их психологии развития.

На данном этапе обучения траектория академической успеваемости претерпевает существенные изменения, что связано с возрастающим чувством личной ответственности, в отличие от продолжающегося влияния предыдущих методов обучения.

Решение расширить состав выборки за счет этой демографической группы позволяло исследовать преемственность и трансформацию в реакции студентов на коммуникативные стимулы, вписывая полученные результаты в контекст моделей обучения.

Общая выборка составила 225 респондентов, старшеклассников, стратифицированных по различным институциональным контекстам, что обеспечило статистическую достоверность многомерного анализа. Распределение участников было заведомо равным, что позволило провести прямое сравнение между образовательными учреждениями; такая сравнительная схема обеспечивает надежную аналитическую линзу для выявления различий в влиянии коммуникативной эффективности на академическую успешность, что могло быть обусловлено институциональной культурой, академическими ожиданиями и развивающимся самовосприятием обучающихся.

Социально-экономические статусы респондентов разделили на низкий, средний и высокий. Категория статуса определялась через род занятий и уровень образования. Так, для аналитики восприятия обучающимися разработанных коммуникативных ситуаций, а также наблюдения за процессами формирования смыслового поля, проведено исследование академической самоэффективности и мотивации.

Отдельно внимание обращено было к аспекту интеграции в социум сверстников: рассматривали прочность социальных связей. Обучающиеся с крепкими социальными связями (дружбой) иначе реагировали на коммуникативные изменения нежели обучающиеся со слабыми социальными связями в коллективе.

Академическая успешность была результативным критерием, измеряемым через показатели осознанности смысла обучения, качества базовых знаний, владения навыками в учебной сфере, а также стремление к выбранной будущей профессиональной сфере (через опыт решения практических задач).

С другой стороны наблюдение велось за преподавателями, которые строили коммуникативные ситуации в рамках ранее предложенной модели. Успешные коммуникативные ситуации хорошо сказывались на результативности обучающихся среднего и низкого статуса, но для обучающихся высокого статуса оказались не столько эффективными, благодаря воздействию родительской коммуникации позитивного настроения.

Мотивация в коммуникативной ситуации не статична, данный феномен формируется при получении обратной связи от значимых субъектов образовательного процесса. При этом мотивация, как характеристика, зависит от структуры выстроенной коммуникативной ситуации.

В исследовании участвовали 60 учителей. Профессиональные качества педагогов освещали широкий спектр коммуникативных стилей, что дало возможность учесть различные педагогические подходы при корреляционном анализе.

В то же время отбор обучающихся, равномерно распределенных по следующим уровням: успеваемость, социальный контекст, образовательная характеристика, – формировал вариативность (разнообразность) выборки респондентной базы. Данная репрезентативность продуцирует вариативность реакций в контексте общения с преподавателями.

Выбранные для исследования характеристики респондентов (демографические, академические и социально-психологические переменные) взаимосвязаны.

Данность выборки позволяет выделить полихарактерную динамику выстраивания коммуникативных отношений в субъект-субъектном отношении учитель-ученик. Коммуникативный стиль, выбранный педагогом, формируется под влиянием базы респондентов и взаимодействует с институциональным, культурным и индивидуальным контекстом, в котором он работает.

Демографические и профессиональные характеристики педагогов, отобранных для эмпирического исследования, были выверены, чтобы выборка отражала все сложности педагогического аспекта: сочетание пола, возраста, уровня образования, лет профессионального опыта и институциональной принадлежности – каждый фактор служит как независимой переменной, так и потенциальным модератором в анализе коммуникативного стиля учителя. Преподаватели были разделены по половому признаку – 30 мужчин и 30 женщин, что обеспечивает сбалансированную основу для изучения потенциальных различий в том, как преподаватели-мужчины и преподаватели-женщины взаимодействуют со своими студентами.

Возраст преподавателей варьировался от 26 до 58 лет, средний возраст составил 42 года, что отражает различные этапы карьеры, которые неизбежно влияют на их стратегии взаимодействия в классе.

С точки зрения профессионального опыта, как фактора, определяющего коммуникативный стиль, выборка была разделена на отдельные группы:

- начинающие преподаватели (с опытом работы менее 5 лет);

- преподаватели среднего возраста (от 6 до 15 лет);
- преподаватели-ветераны (с опытом преподавания больше 16 лет).

Из 60 преподавателей 10 были отнесены к категории начинающих, 40 – к категории среднего возраста и 10 – к категории ветеранов.

Данное распределение позволяет изучить коммуникативные практики, которые развиваются в процессе становления преподавателя. Уровень академической подготовки преподавателей, как дополнительный аспект для аналитики, влияет на многообразие их коммуникативных стратегий.

Двадцать преподавателей обладали ученой степенью магистра или кандидата наук, в то время как сорок человек имели степень бакалавра. Этот дисбаланс в образовательном уровне порождал различия в педагогических подходах: преподаватели с высшими степенями зачастую применяли дидактические методы. Обладатели степени бакалавра могли придерживаться более прагматичных или ориентированных на содержание подходов.

Специализация педагогов добавляла еще одну ветвь измерения к анализу. Сорок преподавателей вели предметы гуманитарного цикла (могли использовать более диалогичный и интерпретативный стиль), а двадцать – естественнонаучного и технического профиля (как правило, стремились к точности и ясности, фокусируясь на логическом изложении материала).

Географическое представительство в эксперименте преподавательского состава разделено на три группы: городская, пригородная и сельская.

Городские преподаватели работали с большими группами классов, пригородные и сельские учителя выстраивали более глубокие индивидуализированные отношения в образовательном процессе с обучающимися.

К каждой вышеперечисленной группе относилось по 20 профессиональных преподавателя. Это решение по распределению было принято для большей показательности результатов при равноколичественной выборке групп респондентов.

Педагоги также различались по уровню своей педагогической подготовки. Из 60 учителей 15 получили формальную педагогическую подготовку (в рамках программ обучения или семинаров по повышению квалификации), в то время как остальные 45 пришли в педагогическую профессию через альтернативные пути сертификации (где знание предмета превалирует над формальной педагогической подготовкой).

Различие не просто техническое: преподаватели с формальной педагогической подготовкой, как правило, лучше разбираются в коммуникативных стратегиях, ориентированных на студента, делая акцент на взаимодействии, обратной связи и реагировании на потребности старшеклассников (в отличие от тех, кто прошел альтернативную сертификацию, для которых на первый план выходит подача содержания, а не вовлечение).

В этой выборке преподаватели с педагогической подготовкой использовали спектр коммуникативных методик (от сократовских вопросов до совместной групповой работы), в то время как преподаватели, не имеющие педагогической подготовки, в большей степени опирались на лекционные методы.

Педагоги были отобраны из школ с разным размером классов, что является важной профессиональной характеристикой, напрямую влияющей на коммуникативные стратегии.

В городских учебных заведениях, где выборку составили 20 педагогов, средняя численность учащихся в одном классе достигала 30 человек. В сельских школах классы насчитывали в среднем 18 детей.

Преподаватели при работе с большими группами обучающихся чаще используют авторитарный стиль для поддержания дисциплины, что само по себе ограничивает возможности выстраивания коммуникативных ситуаций с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. При этом преподаватели, которые работают в малочисленных классах, активнее подбирают индивидуальный подход, отражающий потребности каждого ученика.

Разное количество обучающихся в классе также влияет на выбор методики оценивания: в больших группах – суммарное оценивание, в малых – формативное оценивание.

Последний слой профессиональных характеристик, на который стоит обратить внимание, связан с участием преподавателей в профессиональном развитии, что служит косвенным показателем их открытости к развивающимся коммуникативным практикам.

Из 60 учителей 15 в течение последних пяти лет участвовали в тех или иных формах повышения квалификации, будь то мастер-классы, семинары или совместные учебные сообщества – в ходе этих мероприятий учителя часто знакомятся с новыми коммуникативными техниками, такими как использование «диалогического обучения» (подход, подчеркивающий важность диалога между учителем и студентом как инструмента для углубленного обучения). Остальные 45 учителей, напротив, не участвовали в профессиональном развитии, часто ссылаясь на нехватку времени или институциональные барьеры в качестве ограничивающих факторов. Эта группа, как правило, демонстрирует традиционный, ориентированный на учителя коммуникативный стиль, с акцентом на передачу содержания, а не на содействие взаимодействию.

Исследование охватывает выборку из старшеклассников, отобранных для представления различных социально-академических условий, что гарантирует статистическую надежность нашего анализа, целью которого было выявить сложную взаимосвязь между коммуникативным стилем преподавателя и академическими успехами студентов (ключевая концепция дидактической теории, переплетающаяся с психологией обучения).

Выборка респондентов формировалась с учетом нескольких признаков: социально-экономического положения семьи, учебного заведения и предыдущей успеваемости.

Такая неоднородность состава респондентов дала возможность рассмотреть, как индивидуальные образовательные траектории соотносятся с влиянием педагогов.

Академическая Я-концепция, сложившаяся у старшеклассников за годы обучения, вступает во взаимодействие со стилем общения учителя и определяет как когнитивные, так и эмоциональные реакции на учебный материал. Различия внутри группы (по уровню подготовки, влиянию сверстников, материальному положению семьи) позволили отказаться от упрощенных объяснительных схем и рассмотреть, какие именно сочетания факторов связаны с академической успешностью.

Мы рассматривали количественные показатели (результаты стандартизированных тестов, данные успеваемости за несколько лет) с качественными оценками учителей. Эти показатели соотносились с уровнем академической самоэффективности, которая измерялась по валидизированным шкалам.

Выяснилось, что мотивация ученика и педагогическое воздействие тесно связаны. Отсюда следует практический вывод, что стиль общения педагога должен соотноситься с мотивационным профилем ученика.

Школьники из семей с низким социальным статусом, чей образовательный путь нередко складывался под внешним давлением и при нехватке ресурсов, оказались особенно чувствительны к педагогическим ситуациям, создаваемым учителем. Их успеваемость заметно росла у педагогов, которые в смыслоиницирующих ситуациях опирались на сотрудничество и обратную связь.

Ученики из обеспеченных семей, напротив, обычно располагали дополнительной поддержкой (репетиторы, курсы) и реагировали на различия в педагогических ситуациях слабее.

Данные, полученные методом анализа социальных сетей, показали, что старшеклассники с прочными дружескими связями лучше воспринимали стили общения, построенные на групповой работе и совместном решении задач.

Ученики со слабыми связями в коллективе, наоборот, предпочитали подходы, ориентированные на учителя: не находя поддержки среди одноклассников, они опирались на авторитет преподавателя.

Учитывались и характеристики самих педагогов. Начинающие учителя чаще экспериментируют, ориентируются на ученика и активно применяют образовательные технологии.

Опытные педагоги с устоявшейся манерой преподавания тяготеют к авторитетным, содержательно-центрированным методам в русле традиционной дидактики.

Свою роль играет и институциональная среда. Городские учителя, работающие с разнородным контингентом и в условиях высокой нагрузки, вырабатывают гибкий стиль и комбинируют разные стратегии вовлечения учеников. Сельским педагогам помогают небольшие классы и близкие отношения с учениками: их общение более свободное и диалогичное. Можно сделать вывод, что стиль коммуникации во многом зависит от контекста.

Таким образом, коммуникативные практики учителя нельзя рассматривать в отрыве от мотивации ученика, его социально-экономического положения и включенности в среду сверстников: каждый из этих факторов участвует в многоуровневом процессе, от которого зависит учебный успех.

Демографические и профессиональные характеристики педагогов – пол, возраст, образование, стаж, регион, педагогическая подготовка, тип учебного заведения, размер класса – в совокупности образуют то поле, в котором стиль общения одновременно формируется и ограничивается. Эти переменные позиции пересекаются между собой и вместе определяют, как учитель выстраивает общение с учениками: в директивной, авторитарной манере или в диалогичной, ориентированной на ученика.

Такой взгляд не только задает контекст для анализа влияния коммуникативных стилей, но и напоминает о разнообразии самой педагогической профессии: ни один подход к общению не может быть универсальным для столь неоднородной группы.

Академические и социально-психологические характеристики обучающихся отражают взаимосвязь успеваемости, личной мотивации и социального контекста: ни один из этих факторов не действует изолированно – все они образуют единую систему, внутри которой и складывается учебный успех.

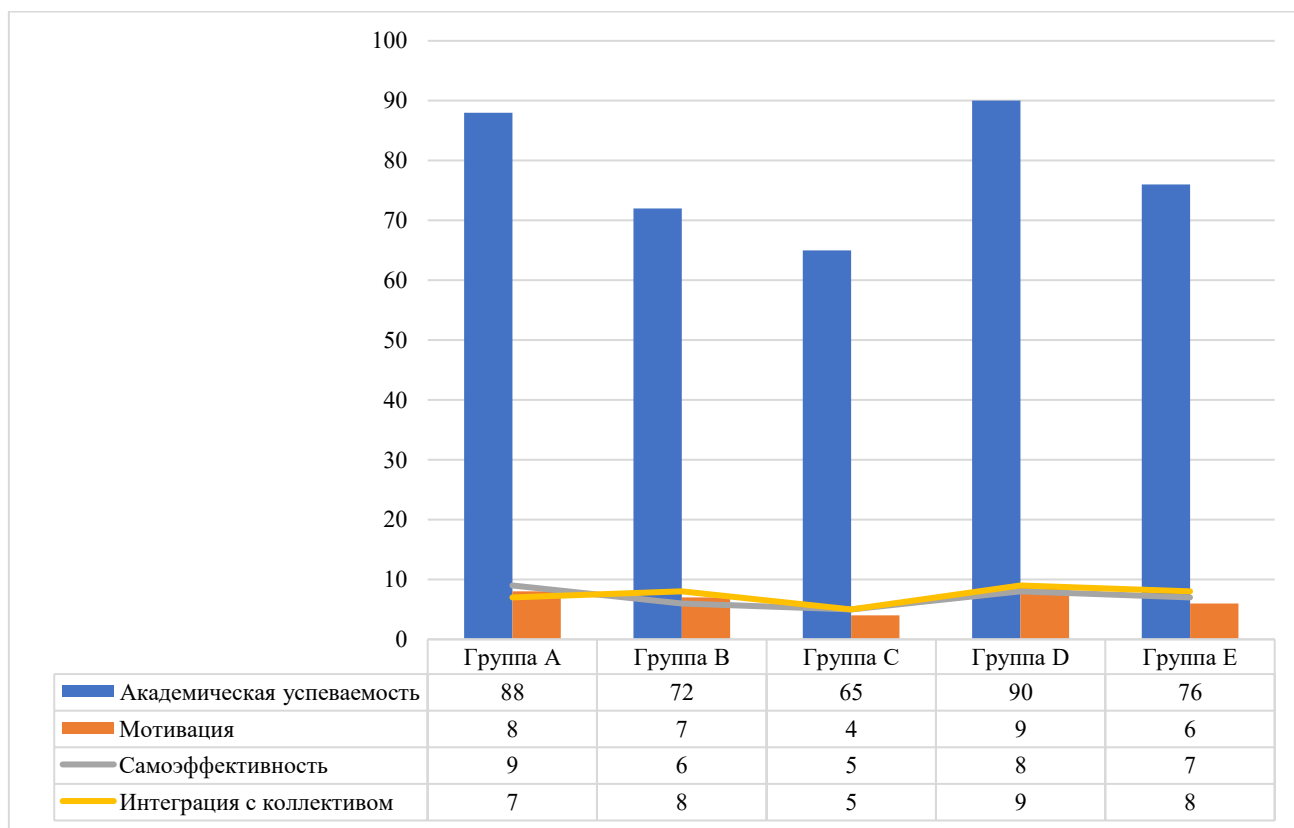


Рисунок 2. Академические и социально-психологические характеристики обучающихся, в %

График выявляет закономерности и расхождения, отражающие динамику: «Группа А», например, со средней академической успеваемостью 88% состоит из студентов с высоким социально-экономическим статусом и может похвастаться уровнем самооэффективности 9 (почти оптимальное ощущение своей способности добиться успеха) и оценкой мотивации 8, демонстрирующей, что их восприятие личной власти тесно связано с их академическими результатами. Их оценка интеграции со сверстниками, равная 7 баллам, говорит о том, что, хотя

они и включены в социум, групповая динамика не является основной движущей силой их академических успехов – это соотношение поднимает вопрос о природе академической мотивации в отрыве от внешних социальных влияний.

«Группа В» представляет собой нюансированную картину: несмотря на средний социально-экономический уровень, их академическая успеваемость составляет 72%, при относительно низком уровне самооффективности 6 баллов и интеграции со сверстниками 8 баллов.

Здесь повышенная интеграция со сверстниками (предполагающая сильную систему социальной поддержки в группе) служит компенсаторным механизмом для их несколько сниженной уверенности в себе – академическая среда, где взаимодействие со сверстниками становится катализатором успеваемости (возможно, способствуя своего рода «коллективной эффективности», термину, отражающему симбиотическую связь между индивидуальной и групповой мотивацией, где личные достижения одновременно информируются и подкрепляются социальной сетью).

«Группа С» занимает нижнюю часть академического и мотивационного спектра: Со средней успеваемостью 65% и выходцами из низкого социально-экономического слоя, их самооффективность значительно слабее – 5 баллов, в сочетании с низкой мотивацией – 4 балла – эта группа воплощает циклическое неблагополучие, часто наблюдаемое в академической литературе, когда социально-экономические ограничения приводят к снижению веры в свою способность добиться успеха (это явление часто описывается как «самоисполняющееся пророчество», когда низкие ожидания как от студентов, так и от их окружения приводят к неуспеваемости). Оценка их взаимодействия со сверстниками в 5 баллов дополнительно подтверждает данное предположение.

Группа D (успеваемость – 90%), характеризуется комплексным балансом психосоциальных факторов. Их высокий социально-экономический статус коррелирует с высокой личной эффективностью (8 баллов) и мотивацией (9 баллов).

Это свидетельствует о том, что обучающиеся верят в свой образовательный потенциал, замотивированы в процессе смыслообразования.

Социальная сплоченность (интегрированность к группе в 9 баллов) выступает как система поддержки и источник здоровой конкуренции, способствуя формированию среды, где академические успехи заметно усиливаются.

Группа Е (успеваемость 76%) представляет собой разделительный сегмент по социально-экономическому статусу и по психосоциальным показателям. Самооценка текущей группы – на уровне 7 баллов и мотивация на 6 баллов указывают на умеренный уровень уверенности и вовлеченности. Этого достаточно для поддержания стабильной успеваемости, но не хватает той движущей силы, которая толкает группу D к высоким результатам.

Оценка их социальной внедренности в 7 баллов позволяет им занимать достаточно высокое место в социальной структуре класса, но без той сплоченности, которая повышает академические показатели в группе D.

Эта группа подтверждает роль баланса в академической успешности: не будучи ни в неблагополучии, ни исключительно целеустремленными, они демонстрируют стабильную, но редко превосходящую средний уровень успеваемость.

Противоречие между высокоэффективной, социально интегрированной группой D и низкомотивированной, изолированной группой C наглядно демонстрирует сложное переплетение факторов, определяющих академический успех.

Самозффективность опосредована такими внешними факторами, как социально-экономический статус и интеграция со сверстниками, каждый из которых направляет потенциал обучающегося в разные стороны.

Мотивация также проявляется не только как личное качество, но и как отражение положения человека в образовательной и социальной экосистеме: те, кто имеет высокий социально-экономический статус, такие как «группа А» и «группа D», с большей вероятностью интериоризируют чувство академической

цели, тогда как «группа С» является примером демотивирующего влияния социально-экономического неблагополучия.

Следует отметить, что социально-психологические характеристики обучающихся – это не просто индивидуальные черты, они встроены в широкий спектр их академической и социальной жизни: каждый аспект, от самоэффективности до интеграции со сверстниками, вносит свой вклад в динамичное взаимодействие, которое формирует их академические результаты.

Таблица, хотя и предлагает цифровую ясность, приглашает к исследованию действующих сил: сил как личных, так и системных, внутренних и внешних, создающих аспект, в котором академический успех не предопределен и не находится под полным контролем студента, а скорее является продуктом сложной, многомерной среды, в которой он учится и растет.

Методы оценки готовности учителей к созданию смыслоиницирующих ситуаций включали наблюдения за разработкой педагогами содержательных и процессуальных компонентов данных ситуаций, за развитием взаимодействия в классе, за проявлениями учебной и самообразовательной активности у обучающихся.

Перед наблюдениями за этим процессом стояла цель дать оценку того, как применяемые учителями приемы диалогического общения, педагогической поддержки, стимулирования самовыражения влияют на академические результаты обучающихся, на их смысловую позицию в образовательном процессе.

На приведенной ниже схеме отражены приемы (проблемы, дискуссии, игровые моменты и т.п.), применяемые педагогами в процессе создания смыслоиницирующих коммуникативных ситуаций.

Представим схему, которая систематизирует умения педагогов создавать смыслоиницирующие коммуникативные ситуации в образовательном процессе, направленные на повышение академической успешности старшеклассников [Рисунок 3].

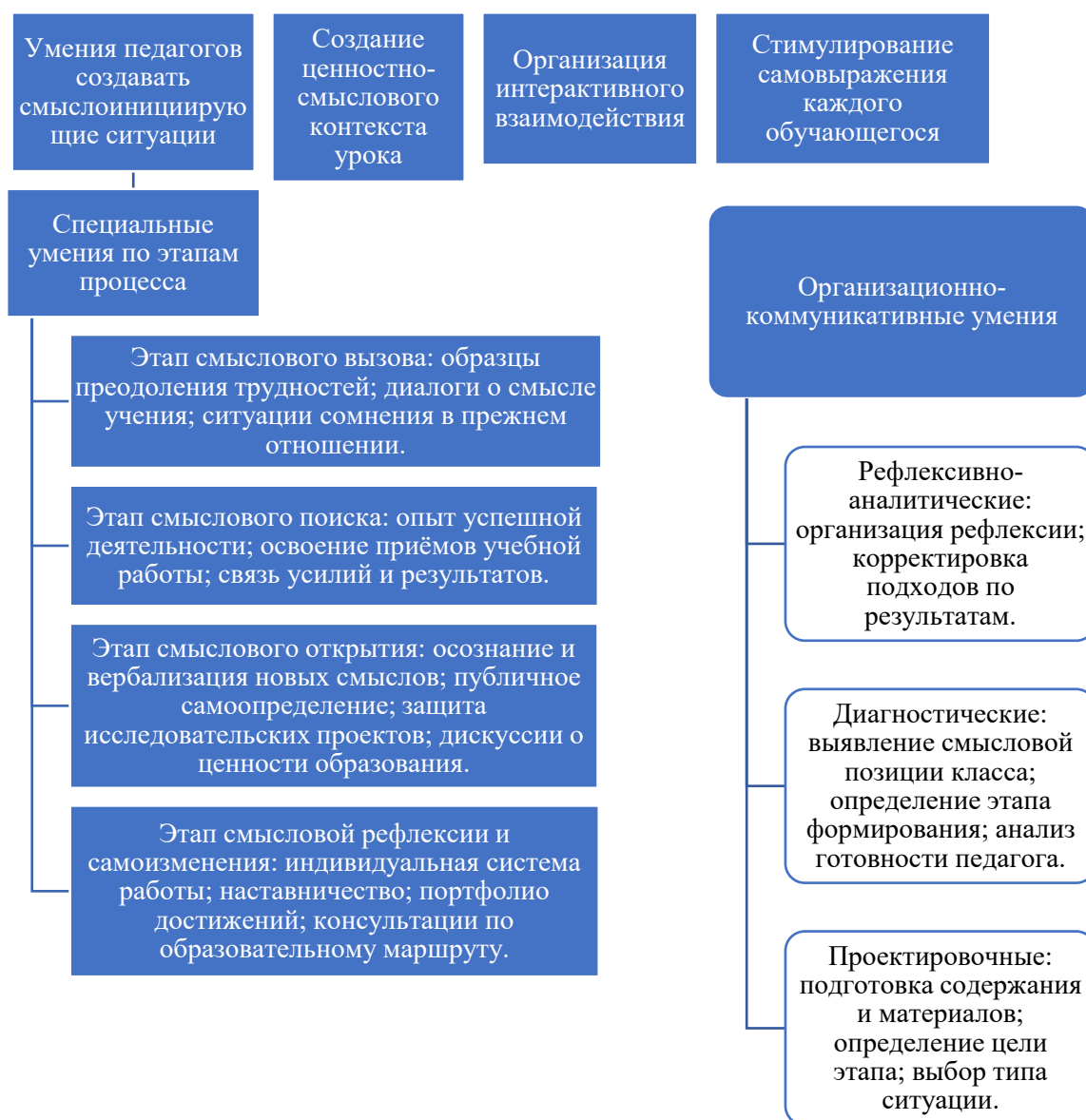


Рисунок 3. Схема умения педагогов создавать смылоиницирующие коммуникативные ситуации

Структура схемы включает четыре основных блока умений:

1. Диагностические умения. Этот блок объединяет умения, связанные с выявлением исходного состояния старшеклассников и условий для создания смылоиницирующих ситуаций. Выявление смысловой позиции класса – способность педагога определить, на каком этапе формирования ценностно-смыслового отношения к учению находятся обучающиеся (отсутствие осознания ценности учения, смутное переживание полезности, понимание значимости при неготовности к усилиям, активная работа над собой). Определение этапа формирова-

ния – умение диагностировать актуальный этап процесса восхождения от переживания полезности учения к убеждению в его ценности. Анализ готовности педагога – рефлексивная оценка собственных коммуникативных компетенций и готовности к созданию соответствующих ситуаций.

2. Проектировочные умения, как блок, включают умения по планированию и проектированию смыслоиницирующих ситуаций: выбор типа ситуации в соответствии с этапом процесса (ситуации смыслового вызова, поиска, открытия или рефлексии), подготовка содержания и материалов – отбор учебного материала, вопросов для обсуждения, практических заданий, определение цели этапа процесса – четкая формулировка ожидаемых смысловых новообразований у старшеклассников.

3. Организационно-коммуникативные умения – ключевой блок практических умений по реализации смыслоиницирующих ситуаций. Создание ценностно-смыслового контекста урока – способность связать учебный материал с жизненными планами, профессией, личностным развитием старшеклассников. Организация интерактивного взаимодействия – владение приемами организации дискуссий, групповой работы, проектной деятельности. Стимулирование самовыражения каждого обучающегося – создание пространства для проявления индивидуальной позиции.

4. Рефлексивно-аналитические умения – блок умений по организации рефлексии и оценке эффективности. Организация рефлексии – постановка вопросов, побуждающих к осмыслению («Что для вас было важным?», «Как это связано с вашими планами?», «Что вы поняли о себе?»), организация письменной рефлексии (эссе, дневниковые записи). Корректировка подходов – способность анализировать результаты и вносить изменения в свои действия.

5. Специальные умения по этапам процесса – часть схемы детализирует специфические умения для каждого из четырех этапов формирования смысловой позиции: этап смыслового **ВЫЗОВА**, этап смыслового **ПОИСКА**, этап смыслового **ОТКРЫТИЯ** и этап смысловой **РЕФЛЕКСИИ** и **САМОИЗМЕНЕНИЯ**.

Схема отражает системный характер деятельности педагога по созданию смыслоиницилирующих ситуаций: от диагностики исходного состояния через проектирование и организацию до рефлексивного анализа результатов.

Вертикальное построение схемы отражает иерархическую последовательность и взаимосвязь компонентов профессиональной компетентности педагога в рассматриваемой области. Детализация позволяет проследить, какие именно умения востребованы на каждой стадии формирования у старшеклассников смысла учения как жизненной ценности.

В процессе исследования используются четыре методики оценки коммуникативных качеств педагога. Методика «Информационная энтропия». Нарушения в передаче знаний интерпретируются как «шум», а расхождение между сказанным и понятым фиксируется понятием «дидактическое искажение» [98].

Ценность методики «Q-набор» состоит в установлении связи между речевым стилем и чертами характера, вместе с тем ее трудоемкость препятствует массовому применению. В методике «Самооценка педагогов» используется понятие «перцептивная эффективность», обозначающее меру совпадения самовосприятия учителя с восприятием его учениками. Центральным понятием в методике «Психологический портрет учителя» выступает понятие «педагогический резонанс» – способность педагога приводить свое эмоциональное и интеллектуальное поведение в соответствие с потребностями класса.

Особое внимание уделено эмоциональной составляющей педагогического труда. Понятием «аффективный контроль» описывается процесс, при котором учитель регулирует внешнее выражение эмоций и одновременно стабилизирует собственное внутреннее состояние.

Рассмотренные методики взаимно дополняют друг друга. Каждый из подходов углубляет понимание коммуникации в образовательной среде при построении коммуникативных ситуаций.

Продуктивным в текущем перечне методик состоит построение гибридных моделей, в которых количественные показатели сочетались бы с качественной саморефлексией.

Подобный синтез, дополненный анализом академических результатов в широком социальном контексте, создает основу для надежной и целостной системы оценки коммуникативной эффективности педагога.

Методики создания ситуаций, формирующих у старшеклассников смысл учения и готовность повышать академическую успешность, были ориентированы на соединение личностно-ориентированного и когнитивного (направленного на знания и умения) подходов в работе с классом. Это достигалось за счет гибридных моделей обучения, при которых усвоение предметного содержания сочеталось с применением знаний в решении жизненных задач, в том числе связанных с профессиональными устремлениями старшеклассников.

При анализе эффективности таких ситуаций использовались средства диагностики, объединяющие в себе объективные метрики (анализ деятельности и инициатив к познанию обучающихся) и субъективные, такие как самоанализ. Это сформировало единую систему оценки роли коммуникативных ситуаций в повешении эффективности образовательного процесса.

Использование опросников для самооценки обучающихся и педагогического состава формирует поле аналитики, в котором самооценка, как вариант деятельности, становится отражающим элементом для восприятия субъектами педагогической значимости коммуникаций, и показывающим реальные условия, при которых коммуникативные ситуации влияют на позицию старшеклассников как субъектов собственного развития. Процесс развития смыслов и академической успешности старшеклассников неразрывно связан с их «Я-концепцией», в которой заключена система убеждений [24], опыта и предубеждений, связанных с пониманием старшеклассниками роли итоговых лет пребывания в школе с их будущей жизнью и профессиональной карьерой, формирующих понимание роли

школьной успешности в становлении их будущей своей профессиональной идентичности.

Когда мы представляем опросник для выяснения того, как общение на уроке влияет на становление понимания смысла и ценности школьной жизни и вызывает желание быть успешным в сфере образования, то сам момент самоанализа обретает воспитательное значение.

Старшекласснику предлагается совершить акт самоанализа, который становится одновременно и инструментом смыслообразования, упрочения своей субъектной позиции в учебе [Рисунок 4].

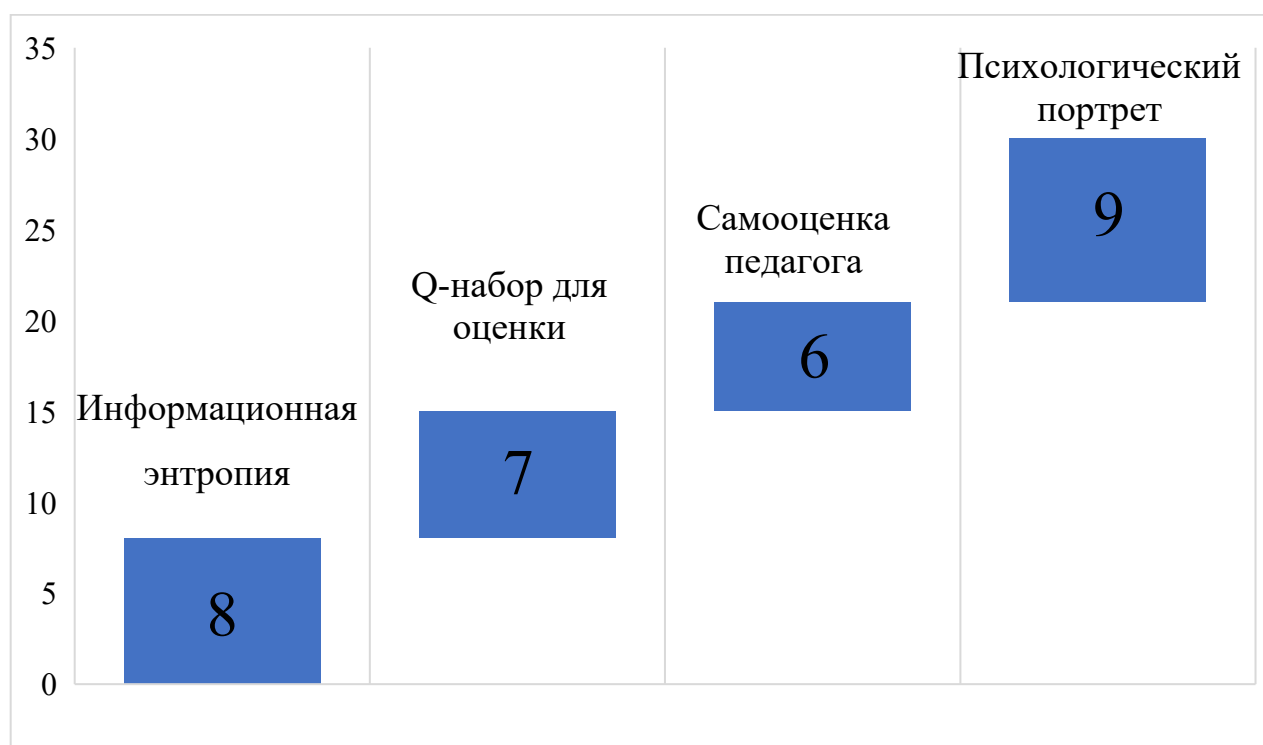


Рисунок 4. Сравнение самооценки и оценки старшеклассниками роли смыслоформирующих коммуникативных ситуаций в их развитии

Сравнительная аналитика актуализирует смысловой разрыв в восприятии и оценке своих и чужих коммуникативных качеств субъектом (учителем) и субъектом (обучающимися), и тем, как эти же качества понимаются и ощущаются обучающимися. Исходя из результатов, преподаватели склонны оценивать свои вербальные показатели выше, чем обучающиеся. Так можно наблюдать как расходятся восприятие коммуникативной ясности и эффективности коммуникатив-

ной ситуации. Активное слушание также на 1 балл выше оценивается преподавательским составом исследования (7 к 6 баллам). Эмпатия, таким образом, и внимательность к общему фону взаимодействия представляет эффект переоценивания эффективности в динамике.

Наиболее явное различие наблюдается в невербалике (преподаватели оценивают себя на 5 баллов, но получают оценку 4 от обучающихся).

Данное явление говорит о двусмысленности жестов и разности восприятия. Разрыв в 1 балл в гибкости также говорит о переоценке преподавательского состава своих способностей, то есть наблюдение за своими способностями к подстраиванию в ситуации идет по завышенной самооценке.

Значит, обучающиеся не получают того, что в теории запланировано педагогами. Коммуникативная самооценка – это феномен неоднозначный. В ней смешиваются субъективное восприятие и обратная связь со стороны.

Так формируется образовательная коммуникативная среда. При этом диагностический инструментарий, наполненный опросниками, решает данный диссонанс, так как обращает преподавателя к рефлексии, причем опираться приходится не только на собственные ощущения, но и на обратную связь от студентов, которую в обычной работе легко не заметить.

Похожая ситуация складывается с «вербальной точностью», когда педагога просят оценить, насколько понятно он объясняет сложный материал.

Педагог может мерить понятность по собственным меркам, сформированным профессиональным опытом, а может – по тому, как материал усваивают студенты. А их уровень понимания зависит от многого: когнитивных способностей, социального положения, имеющихся знаний.

2.2. Опытнo-экспериментальная апробация модели формирования академической успешности у старшеклассников средствами коммуникативных ситуаций в образовательном процессе

Во время формирующей стадии экспериментального исследования состоялась апробация педагогических условий, направленных на повышение академической успешности обучающихся посредством использования смыслоиницирующих коммуникативных ситуаций. Данный этап эксперимента охватывал период с 2023 по 2024 год.

Ключевым фактором роста академической результативности обучающихся выступает подготовка педагогов к внедрению в образовательный процесс коммуникативных ситуаций, инициирующих смыслообразование.

Эффективность обучения во многом зависит от умения учителя создавать такие условия, при которых обучающиеся осознают ценность образования для своей будущей жизненной и профессиональной реализации.

Наша концепция подготовки педагогов опирается на следующие фундаментальные положения:

Во-первых, коммуникативные ситуации должны строиться в соответствии с законами смыслообразования. Это подразумевает последовательное восхождение старшеклассников от смутного ощущения «полезности» учебы к осознанию собственной способности преодолевать академические трудности, а затем к твердому убеждению в том, что академическая успешность служит главным инструментом самореализации на текущем этапе жизни.

Во-вторых, технологии создания коммуникативных ситуаций должны быть доступны педагогам с различными коммуникативными стилями, что требует разработки вариативных методических решений.

В-третьих, подготовка педагогов должна включать не только освоение технологий, но и формирование готовности к рефлексии собственной педагогической деятельности, к анализу эффективности применяемых коммуникативных приемов.

В основу программы подготовки педагогов положена типология смыслоиницилирующих ситуаций, разработанная на основе модели процесса формирования у старшеклассников смысла учения как ценности. Каждый тип ситуаций соответствует определенному этапу формирования смысловой позиции обучающегося.

1. Ситуации смыслового вызова.

Цель: актуализировать переживание неудовлетворенности собой, своими учебными результатами; инициировать сомнение в целесообразности прежнего отношения к учению.

Педагогические приемы создания:

1. Прием «Зеркало будущего»: педагог организует обсуждение жизненных планов старшеклассников и соотносит их с текущими учебными результатами. Например, на уроке обществознания при изучении темы «Профессиональное самоопределение» учитель предлагает составить «карту желаемого будущего» и затем проанализировать, какие учебные достижения необходимы для реализации этих планов.

2. Прием «Встреча с образцом»: организация встреч с успешными выпускниками школы, которые рассказывают о роли школьных знаний в их профессиональной карьере. Важно, чтобы эти выпускники были близки по возрасту и социальному статусу к текущим старшеклассникам.

3. Прием «Аналитическая провокация»: на уроках математики, физики, химии учитель предлагает решить практическую задачу (например, рассчитать оптимальный семейный бюджет, траекторию движения объекта и т.п.), а затем организует обсуждение: почему не получилось, каких знаний не хватает, что мешает.

Пример реализации на уроке литературы (10 класс, изучение романа И.С. Тургенева «Отцы и дети»):

Педагог организует дискуссию о жизненной позиции Базарова и предлагает старшеклассникам написать эссе «Что бы сказал Базаров о моей учебе?».

Затем преподаватель выстраивает философский конфликт в коммуникации благодаря противоречию между декларируемыми жизненными планами и реальным отношением к учебе.

2. Ситуации смыслового поиска.

Данные ситуации необходимы для организации процессов саморефлексии и применения на практике новых методик в образовательной среде, чтобы помочь обучающимся увидеть связь между учебными усилиями и результатами.

Педагогические приемы создания:

1. Метод «Дневник достижений»: обучающиеся ведут записи в дневнике, где отражают академические результаты и описание усилий, возникающих сложностей и путей их решения. Данные записи проходят этапы рефлексии на регулярной основе.

2. Метод «Навигатор»: формирование образовательной среды, в которой сильные ученики помогают одноклассникам с более низкой академической успеваемостью. Такой формат позволяет тем, кто объясняет, глубже понять тему, а получающим помощь – убедиться в реальной достижимости успеха.

3. Метод «Постепенное усложнение»: педагог выстраивает серию заданий с нарастающей трудностью, гарантируя ощущение победы на каждом этапе, и организует рефлексия через вопросы.

Пример внедрения на уроке математики (10 класс, тема «Логарифмы»): работа организуется в малых группах, которым предоставляется набор заданий от простого к сложному.

После решения каждого этапа группа демонстрирует на доске свой алгоритм действий. Далее следует общий разбор: выявляются наиболее эффективные методы, анализируются трудности и способы их преодоления. В завершение урока каждый ученик фиксирует в дневнике: «Я освоил...», «Мне пригодилось...», «В следующий раз я попробую...».

Это способствует осознанию взаимосвязи между усилиями, выбранными стратегиями и итоговым результатом.

3. Ситуации смыслового открытия.

Цель: помочь осознать и вербализовать новые смыслы учения; создать условия для публичного самоопределения.

Педагогические приемы создания:

1. Прием «Публичная защита позиции»: старшеклассники готовят и защищают исследовательские проекты, в которых должны обосновать значимость выбранной темы для своего будущего. Например, проект по биологии «Генетика и моя будущая профессия врача».

2. Прием «Письмо себе в прошлое»: после успешного выполнения сложного задания или проекта старшеклассники пишут письмо себе-прошлому (например, себе в начале учебного года), в котором объясняют, как изменилось их отношение к учебе и почему.

3. Прием «Дискуссионный клуб»: организация дискуссий на темы «Зачем учиться в 21 веке?», «Образование как капитал», «Успех: везение или результат усилий?», в ходе которых старшеклассники формулируют и аргументируют свою позицию.

Пример реализации на уроке обществознания (11 класс, тема «Образование в современном обществе»):

Учитель организует дебаты на тему «Высшее образование: необходимость или пережиток прошлого?». Класс делится на две команды.

В процессе подготовки аргументов старшеклассники исследуют статистику, изучают биографии успешных людей, анализируют требования рынка труда.

После завершения дискуссии осуществляется осмысление: независимо от того, какую точку зрения отстаивал участник, каждый определяет свое личное отношение к обучению и его значению в собственной жизни.

Предложенная ситуация способствует осознанию и формулированию собственной смысловой позиции.

4. Ситуации смысловой рефлексии и самоизменения.

Способствовать формированию и проверке собственной системы учебной деятельности; укрепить ответственное отношение к процессу познания как инструменту самосовершенствования.

Методы педагогического воздействия для создания:

1. Метод «Персональный образовательный маршрут»: ученики старших классов при содействии преподавателя составляют индивидуальный план подготовки к экзаменам, поступлению в высшее учебное заведение, приобретению дополнительных навыков. Этот план содержит конкретные задачи, временные рамки и показатели для оценки достигнутого прогресса.

2. Метод «Менторство»: успешно обучающиеся старшеклассники выступают в роли наставников для учеников младших классов, оказывая им помощь в учебном процессе. Это укрепляет их собственное понимание важности ответственного подхода к обучению. Такой подход может применяться и на других уровнях образования: в средних специальных учебных заведениях, университетах и т.д.

3. Прием «Портфолио достижений»: создание портфолио, включающего не только грамоты и дипломы, но и рефлексивные эссе о преодоленных трудностях, освоенных способах работы, достигнутых результатах.

Пример реализации на уроке физики (11 класс, подготовка к Единому государственному экзамену):

Учитель предлагает каждому обучающемуся составить личный план подготовки к единому государственному экзамену (ЕГЭ) по физике: диагностика через пробный вариант ЕГЭ, формулирование цели – какой балл желательно получить по итогу экзамена, аналитика знаниевых лакун в рамках утвержденного графика, подбор средств и ресурсов для последующей учебной деятельности.

Весь процесс подготовки к единому государственному экзамену сопровождается консультациями – раз в две недели. Именно на консультации обсуждается текущий уровень готовности и при необходимости корректируется план дальнейшей подготовки.

Все фиксируется субъектами образовательного процесса в дневнике подготовки: что было легко, что вызвало трудности, какие способы решения трудностей оказались наиболее эффективными.

Так ситуация формирует навык самоорганизации и ответственное отношение к достижению цели.

Подготовка педагогов к созданию смыслоиницирующих ситуаций осуществлялась в рамках разработанной программы повышения квалификации «Смыслоиницирующая коммуникация в цифровой среде: Педагогический резонанс как ресурс развития УУД у старшеклассников» [Приложение 1]. Программа включала следующие модули:

Модуль 1. Методологические основы: освоение понятийного аппарата (смыслоиницирующая ситуация, ценностно-смысловой контекст, педагогический резонанс), изучение модели формирования смысла учения, анализ связи между коммуникативными ситуациями и академической успешностью [Приложение 2].

Модуль 2. Диагностика коммуникативного стиля педагога: самодиагностика с использованием методик «Психологический портрет учителя», Q-набор, методика самооценки. Осознание сильных сторон и ограничений своего коммуникативного стиля [Приложение 3].

Модуль 3. Проектирование смыслоиницирующих ситуаций: освоение алгоритма создания ситуаций для каждого этапа формирования смысловой позиции; практикум по разработке ситуаций для своего предмета; взаимная экспертиза разработок [Приложение 4].

Модуль 4. Цифровые инструменты: использование онлайн-платформ, социальных сетей, мессенджеров для создания смыслоиницирующих ситуаций;

этика цифрового взаимодействия; организация сетевых проектов [Приложение 5].

Модуль 5. Итоговая аттестация: разработка и защита серии смыслоиницирующих ситуаций для своего предмета с обоснованием их соответствия модели и этапам формирования смысловой позиции.

На основе программы подготовки была разработана инструкция для педагогов, включающая следующие шаги:

Шаг 1. Диагностика исходного уровня. Проведите диагностику смысловой позиции класса (группы обучающихся) с помощью беседы, анкетирования, наблюдения. Определите, на каком этапе находится большинство обучающихся: отсутствие осознания ценности учения, смутное переживание полезности, понимание значимости, но неготовность к усилиям, активная работа над собой.

Шаг 2. Определение типа ситуации. Исходя из этапа, на котором находятся обучающиеся, выберите соответствующий тип смыслоиницирующей ситуации (вызов, поиск, открытие, рефлексия).

Шаг 3. Подготовка ситуации:

- определите тему урока/занятия, на котором будет создана ситуация;
- выберите конкретный прием из предложенных или разработайте свой;
- подготовьте необходимые материалы (тексты, задачи, вопросы для обсуждения);
- продумайте вопросы для рефлексии.

Шаг 4. Реализация ситуации:

- создайте ценностно-смысловой контекст (свяжите учебный материал с жизненными планами, профессией, личностным развитием);
- организуйте активное взаимодействие обучающихся (дискуссия, групповая работа, проект);
- обеспечьте пространство для самовыражения каждого;
- поддержите те высказывания, которые свидетельствуют об осознании ценности учения.

Шаг 5. Организация рефлексии. - Задайте вопросы, побуждающие к осмыслению: «Что для вас было важным на этом уроке?», «Как это связано с вашими планами?», «Что вы поняли о себе?», «Что хотели бы изменить в своей учебе?». Предложите письменную рефлексию (эссе, дневниковые записи). Обсудите возникшие инсайты.

Шаг 6. Оценка эффективности и корректировка. Отметьте изменения в образовательной активности, высказываниях, отношении обучающихся. Проведите повторную диагностику через некоторое время. Скорректируйте свои действия с учетом результатов.

Смыслоиницирующие ситуации могут создаваться на занятиях по любому предмету, но имеют свою специфику.

На уроках гуманитарного цикла (литература, история, обществознание) смыслоиницирующий потенциал имеет само содержание: биографии исторических личностей, литературных героев, анализ социальных процессов. Ключевой прием – организация ценностно-смыслового диалога, дискуссий, эссе.

На уроках естественнонаучного цикла (математика, физика, химия, биология) смыслоиницирующие ситуации создаются через решение практических задач с профессиональным контекстом, проектную деятельность, демонстрацию применения научных знаний в реальной жизни.

На уроках иностранного языка – через обсуждение тем, связанных с будущей профессией, международной коммуникацией, личностным развитием; через проекты, требующие использования языка как инструмента познания и самореализации.

Таким образом, подготовка педагогов к применению смыслоиницирующих коммуникативных ситуаций включает освоение типологии ситуаций, методики их создания и практическую отработку на материале своего предмета. Ключевое значение имеет понимание педагогом логики восхождения обучающегося от смутного переживания полезности учения к осознанной смысловой позиции и готовность систематически создавать условия для этого восхождения.

2.3. Опытная апробация модели формирования академической успешности старшеклассников средствами коммуникативных ситуаций

Опытная апробация разработанной модели проводилась в период с сентября 2023 по май 2025 года на базе пяти образовательных организаций: Колледж мировой экономики и передовых технологий г. Москвы (экспериментальная группа – 45 обучающихся 1-2 курсов, 12 педагогов), Гимназия Донского государственного технического университета г. Ростова-на-Дону (контрольная группа – 45 обучающихся, 12 педагогов), МБОУ гимназия № 12, МБОУ СОШ № 78 г. Ростова-на-Дону (экспериментальная группа – 45 обучающихся, 12 педагогов), Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Лицей № 4» г. Коломна (контрольная группа – 45 обучающихся, 2 педагогов), Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Школа № 96 Эврика-Развитие имени Михаила Васильевича Нагибина» г. Ростов-на-Дону (экспериментальная группа – 45 обучающихся, 12 педагогов), Муниципальное автономное общеобразовательное учреждение «Школа № 60 г. Ростов-на-Дону (контрольная группа – 45 обучающихся, 12 педагогов).

До старта формирующего эксперимента в каждой опытной группе осуществлялась диагностика, позволившая распределить учащихся по трем уровням академической успеваемости.

Для каждой из выделенных групп были разработаны различные варианты смыслоиницирующих ситуаций, отличающихся уровнем проблемности, объемом педагогической поддержки и типом проведения рефлексивной аналитики.

Формирующий эксперимент строился на основе созданной модели и состоял из четырех этапов, отражающих логику становления смысловой позиции старшеклассников в учебной деятельности.

Первый этап «Смысловой вызов» (сентябрь-октябрь 2023 г.) ставил своей целью актуализацию чувства неудовлетворенности собственными учебными достижениями и запуск рефлексии о взаимосвязи между успеваемостью и жизненными стратегиями.

Педагоги экспериментальных классов, ранее прошедшие курсы повышения квалификации, начали регулярно внедрять ситуации смыслового вызова на уроках разных дисциплин. В качестве примера приводится занятие по литературе в 10-м классе (1-й курс) на тему «Роман И.А. Гончарова «Обломов»». Обломов и Штольц как два типа отношения к жизни».

После анализа образов главных героев педагог организовал дискуссию: «Кто вы – Обломов или Штольц в учебе?» Предложил каждому ученику честно ответить на вопросы анонимной анкеты:

- Как часто вы откладываете выполнение учебных заданий?
- Что вы чувствуете, когда видите успехи своих одноклассников?
- Довольны ли вы своими учебными результатами?
- Какие препятствия мешают вам учиться лучше?
- Видите ли вы связь между своей учебной работой сегодня и своей жизнью через 5-10 лет?

Результаты обобщили (без указания авторов) и обсудили. Затем предложили написать эссе «Письмо себе от меня-будущего (через 10 лет)», в котором нужно было объяснить самому себе, почему важно учиться сейчас.

Из 38 обучающихся 29 написали в эссе о том, что осознали, что «откладывают жизнь на потом», 22 ученика зафиксировали, что недовольны своими результатами и хотят что-то изменить.

Вот вариант с более живой, «человеческой» подачей:

Со слабыми учениками педагог работал через опору на образец. Сначала – наводящие вопросы: что мешает Обломову подняться с дивана? а мне – сесть за уроки? Затем ребята получали заготовку эссе с опорными фразами вроде «Я понял, что...», «Мне мешает...». После урока с каждым проходила короткая беседа один на один, где вместе намечался один – всего один – конкретный шаг на ближайшую неделю. Задача на этом этапе была скромной, но принципиальной: чтобы ученик хотя бы раз испытал недовольство собой, почувствовал этот укол.

Ученикам среднего уровня давалось задание посложнее. Помимо эссе, обучающиеся сравнивали два сценария собственной жизни через десять лет: один – «если я так и останусь Обломовым в учёбе», второй – «если стану Штольцем». Сильным ученикам предлагалась работа уже метакогнитивного плана. Они готовили короткое выступление на тему «Чем мой выбор в пользу учения отличается от выбора Штольца?» и, кроме того, помогали одноклассникам из слабой группы разбирать их эссе – по сути, выступали тьюторами. Это решало сразу две задачи: сами «сильные» укреплялись в позиции субъекта собственного учения, а для «слабых» возникала та самая зона ближайшего развития.

Чтобы ученики действительно двигались с уровня на уровень, а не оставались на своём, на каждом из четырёх этапов модели применялся свой набор средств.

На этапе смыслового вызова (он был рассчитан прежде всего на слабую группу) работали «малые шаги успеха» – задания настолько посильные, что результат был практически гарантирован; так рождалось первое «у меня получается». Сюда же относилось парное наставничество: слабого ученика прикрепляли к сильному, и рефлексивные задания они выполняли вдвоём. Педагог при этом вёл с каждым индивидуальные диалоги, а микроцели записывались в «Дневник успеха».

На этапе смыслового поиска шёл переход с низкого уровня на средний. Здесь главным был приём пошагового усложнения: ученик начинал с задач своего уровня и переходил к более трудным только после того, как справился с предыдущими. Хорошо сработала и «консультация равного» – когда середняки объясняли материал слабым: выигрывали, что характерно, обе стороны. Параллельно велся «Дневник прогресса», куда записывались не отметки, а именно приращения в умениях. Слабых учеников это заметно подстёгивало – им было что предъявить самим себе.

Этап смыслового открытия обеспечивал движение со среднего уровня к высокому. Ученики публично защищали проекты. Проводились и дебаты, где

команды нарочно собирались разноуровневыми: рядом с сильными аргументами сверстников слабые постепенно «подтягивались».

Наконец, на этапе смысловой рефлексии и самоизменения достигнутое закреплялось через индивидуальные образовательные маршруты

Вчерашние представители среднего уровня, поднявшиеся до высокого, становились наставниками для оставшихся обучающихся низкого уровня. Это закрепляло их новую позицию и обеспечивало непрерывность «социального лифта успешности» внутри класса.

Пример 2. Урок математики в 11 классе (на 1 курсе). Тема: «Практическое применение производной».

Педагог предложил решить практическую задачу: «Вы открываете небольшой бизнес (кофейня). Нужно определить оптимальную цену на капучино, чтобы получить максимальную прибыль, зная функцию спроса и функцию издержек».

Большинство обучающихся не справились с задачей. Педагог организовал обсуждение:

- Почему не получилось?
- Каких знаний не хватает?
- Где и когда эти знания могут понадобиться в реальной жизни?
- Хотите ли вы уметь решать такие задачи?

Затем педагог показал, как применение производной позволяет найти решение. Предложил домашнее задание: найти примеры применения производной в будущей профессии (каждый ученик выбирает свою).

На следующем занятии 31 из 34 обучающихся принесли примеры применения производной в различных профессиях (медицина – расчет скорости распространения инфекции, архитектура – оптимизация конструкций, экономика – анализ рынка и т.д.). В обсуждении многие отметили, что «не думали, что математика реально нужна».

Этап 2. Смысловой поиск (ноябрь 2023 – январь 2024 г.). Цель этапа: организовать опыт успешной образовательной деятельности; помочь обучающимся

освоить эффективные приемы в рамках обучения; создать условия для переживания связи между усилиями и результатом.

На этом этапе педагоги систематически создавали ситуации, в которых старшеклассники и студенты могли опробовать новые способы образовательной деятельности и получить опыт успеха.

Пример 3. Серия уроков физики в 10 классе (1 курсе колледжа). Тема: «Законы сохранения в механике».

Преподаватель организовал работу по методу «пошагового усложнения». На каждом уроке предлагалась серия задач по теме: от простых (применение формулы в одно действие) к сложным (комбинированные задачи, требующие применения нескольких законов).

Особенностью подхода является алгоритмизация деятельности. Перед решением каждой задачи проводился краткий инструктаж – какие шаги нужно сделать, какие формулы применить. После решения – обязательная рефлексия: «Что помогло? Какой шаг был самым трудным? Что буду делать по-другому в следующий раз?».

Каждый обучающийся вел «Дневник успеха», в котором фиксировал:

- решенные задачи (с отметкой уровня сложности);
- освоенные приемы решения;
- возникшие трудности и способы их преодоления;
- самооценку прогресса.

Раз в две недели проводилась индивидуальная консультация (5-7 минут), на которой обсуждался дневник, отмечались достижения, корректировались подходы.

К концу этапа 34 из 40 обучающихся продемонстрировали улучшение результатов (по данным контрольных работ средний балл вырос с 3,4 до 4,1). В дневниках зафиксированы записи типа: «Раньше я сразу сдавался, если не получалось. Теперь пробую разные способы», «Понял, что, если разбить задачу на

шаги, она не кажется такой страшной», «Оказывается, физика – это не про "дано-найти", а про понимание, как устроен мир».

Пример 4. Уроки английского языка в 11 классе (2 курсе колледжа). Тема: «Подготовка к устной части экзамена» (ЕГЭ и периода сессии соответственно).

Педагог организовал «Консультации равного»: обучающихся, успешно справляющихся с устной частью, попросили помочь одноклассникам. Сформировали пары/тройки, в которых «консультанты» объясняли свои приемы подготовки и ответа, а затем проводили «тренировочные экзамены» друг для друга.

Каждая пара вела «Лист прогресса», в котором фиксировали:

- количество тренировочных ответов;
- типичные ошибки;
- освоенные приемы (как структурировать ответ, как выиграть время на обдумывание, как использовать опорные фразы);
- динамику баллов (по критериям экзамена).

Раз в неделю проводилась общая рефлексия: что помогло, какие находки можно использовать всем.

За три месяца средний балл по пробным устным экзаменам вырос с 9,2 до 13,7 (из 20 возможных). Опрос показал, что 28 из 32 обучающихся отметили: «Консультации помогли больше, чем обычные занятия, потому что одноклассник/одногоруппник объясняет понятнее». Консультанты отметили: «Когда объясняешь другому, сам лучше понимаешь».

Этап 3. Смысловое открытие (февраль – март 2024 г.). Цель этапа: создать условия для осознания и вербализации новых смыслов учения; поддержать публичное самоопределение в отношении ценности образования.

На этом этапе были организованы ситуации, в которых старшеклассники и младшекурсники колледжа формулировали и публично представляли свою позицию относительно роли учения в их жизни.

Пример 5. Интегрированный проект (химия + биология + обществознание. Тема: «Наука в моей будущей профессии».

Каждый обучающийся выбирал профессию, которой интересуется, и готовил проект, отвечающий на вопросы:

- Какие школьные предметы наиболее важны для этой профессии?
- Какие конкретно знания и умения из школьной программы применяются в этой профессии?
- Какой уровень образования необходим (результаты ЕГЭ, вуз)?
- Интервью с представителем профессии: как школьные знания помогают в работе?
- Мой план подготовки: что нужно улучшить в учебе, чтобы реализовать профессиональный план?

Защита проектов проходила публично, с приглашением родителей, администрации образовательного учреждения. После защиты каждый проект обсуждался: одноклассники или одноклассники задавали вопросы, делились своими мыслями.

Все 38 обучающихся успешно защитили проекты. Анализ проектов показал следующее:

- 36 обучающихся четко сформулировали связь между дисциплиной и будущей профессией.
- 32 обучающихся составили конкретный план улучшения образовательных результатов.
- В рефлексивных эссе после защиты 29 обучающихся написали о том, что «осознал, зачем учусь», «поняла, что учеба – это не для родителей и преподавателей, а для меня», «теперь по-другому отношусь к урокам – понимаю, что это мое будущее».

Пример 6. Дебаты на уроках истории России. Тема: «Образование в XXI веке: инвестиция или пустая трата времени?».

Обучающихся разделили на две команды. В течение двух недель команды готовились: изучали статистику (зависимость зарплаты от уровня образования,

процент безработных среди людей с разным образованием), анализировали биографии успешных людей (с высшим образованием и без него), изучали требования работодателей.

Дебаты проходили по правилам: аргументы, контраргументы, перекрестные вопросы. После дебатов – индивидуальная письменная рефлексия: независимо от позиции, которую защищал в команде, каждый формулировал свое личное отношение к образованию.

Анализ рефлексивных текстов показал, что из 34 обучающихся:

- 30 сформулировали убеждение в необходимости высшего образования для своей профессии.
- 25 написали о том, что образование – это «не диплом, а способ мышления», «умение учиться всю жизнь», «возможность развиваться».
- 28 сформулировали конкретные образовательные цели на оставшийся период до экзаменов.

Этап 4. Смысловая рефлексия и самоизменение (апрель – май 2024 г.). Цель этапа: поддержать выработку индивидуальной системы образовательной работы; закрепить ответственное отношение к обучению; создать условия для самостоятельной постановки и достижения целей.

На этом этапе экспериментальная группа обучающихся при поддержке педагогов разрабатывал и реализовывал индивидуальный образовательный маршрут.

Пример 7. Индивидуальные образовательные маршруты. Каждый обучающийся совместно с педагогами разработал личный образовательный план, включающий:

1. Диагностику исходного уровня.
2. Постановку цели (желаемый средний балл с обоснованием).
3. Анализ проблемных тем/заданий.
4. График работы над каждой темой/заданием (с указанием сроков и ресурсов).

5. Выбор форм работы (самоподготовка, консультации, онлайн-курсы, занятия с репетитором и др.).

6. Контрольные точки (промежуточные тесты – раз в 2 недели).

7. Критерии оценки прогресса.

План согласовывался с преподавателем, корректировался по необходимости. Каждый обучающийся вел «Дневник подготовки», в котором фиксировал:

- выполненные задания (количество, типы, результаты);
- освоенные темы;
- возникшие трудности и способы их преодоления;
- рефлексию: что помогает, что мешает, что нужно изменить.

Раз в две недели – индивидуальная консультация с педагогом (15-20 минут): обсуждение прогресса, корректировка плана, разбор трудных моментов, эмоциональная поддержка.

По итогу проведенной работы получен следующий результат:

- все ученики экспериментальных групп (225 человек) составили и реализовывали индивидуальные планы;
- сравнение результатов пробных ЕГЭ (январь и апрель) показало рост среднего балла: по математике с 56,3 до 68,7; по русскому языку с 64,1 до 73,2; по обществознанию с 52,8 до 64,3;
- сравнение результатов экзаменационной недели текущего и прошлого учебного года (февраль) показало рост среднего балла: по математике с 56,3 до 68,7; по риторике с 64,1 до 73,2; по истории России с 52,8 до 64,3;
- в дневниках зафиксированы записи, свидетельствующие о сформированности ответственной позиции: «Я сам отвечаю за свой результат», «Поняла, что могу управлять своей учебной работой», «Когда есть план и ты его выполняешь, появляется уверенность».

Пример 8. Программа наставничества. Обучающихся с высокой академической успешностью (по результатам этапов 1-3) пригласили стать наставниками

для более младших обучающихся. Сформировали 15 пар «наставник-наставляемый».

Задачи наставника заключались в том, чтобы помочь подопечному увидеть смысл и ценность образовательного процесса, поделиться собственными приемами работы, поддержать в трудных ситуациях и вместе составить индивидуальный план развития. Встречались раз в неделю по 30–40 минут, ход работы фиксировался в «Дневнике наставничества».

У самих наставников заметно укрепилась ответственная позиция по отношению к учебе – как выразился один из них, «когда помогаешь другому, сам становишься более ответственным». У наставляемых выросла учебная мотивация: повторная диагностика по методике СЖО показала, что показатель «Цели в жизни» увеличился в среднем на 23%, а «Локус контроля-Я» – на 18%. Из тех обучающихся, кто на старте показывал низкий уровень, 64% перешли на средний, а 11% сумели подняться сразу на высокий. Среди учеников среднего уровня до высокого дошли 39%. Случаев снижения уровня за время работы не отмечено.

Факторы, которые позволили обучающимся двигаться «снизу вверх»: опора на зону ближайшего развития, постоянная педагогическая поддержка, взаимное обучение, персонализированное целеполагание, публичное признание достижений.

Распределение смыслоиницирующих коммуникативных ситуаций по уровням академической успешности в сочетании с системной работой педагога в разноуровневых группах позволила улучшить средние показатели класса, также значительная часть обучающихся прошла качественный путь от пассивно-избегающего отношения к учению к субъектной, ценностно-смысловой позиции.

Для оценки эффективности реализованной модели была проведена повторная диагностика академической успешности и смысловой позиции старшеклассников (май 2024 г.). Когнитивный компонент (качество знаний) вырос с 3,6 до 4,2 (средний балл успеваемости). Доля с оценками «4» и «5» увеличилась с 52%

до 78%. Результаты пробных ЕГЭ (11 классы) показали рост среднего балла по основным предметам на 12-15 баллов.

По результатам наблюдений педагогов и самооценки обучающихся умения можно охарактеризовать следующим образом:

- 82% обучающихся освоили приемы рациональной организации образовательной работы (планирование, тайм-менеджмент);
- 76% обучающихся демонстрируют умение работать с различными источниками информации, критически оценивать ее;
- 71% обучающихся способны самостоятельно ставить учебные цели и достигать их.

Мотивационно-смысловой компонент в рамках методики СЖО (Д.А. Леонтьев) позволил зафиксировать значительный рост [Таблица 6].

Таблица 6

Мотивационно-смысловой компонент в рамках методики СЖО (Д.А. Леонтьев)

№ п/п	Показатель	Баллы (первичные)	Баллы (итоговые)	Прирост, в %
1.	«Цели в жизни»	29	37	+27,6
2.	«Осмысленность жизни»	79	95	+20,2
3.	«Локус контроля-Я»	18	20	+11,1

Анализ сочинений-рефлексий показал, что:

- 84% обучающихся четко формулируют связь между учебой и жизненными планами;
- 79% обучающихся выражают готовность прилагать усилия для достижения академических целей;
- 73% обучающихся рассматривают учение как средство личностного развития, а не только как подготовку к экзаменам.

Профориентационный компонент реализовался следующим образом:

- 88% обучающихся определились с выбором профессии и вуза;
- 81% обучающихся составили индивидуальный план обучения;

– 76% обучающихся активно изучают информацию о выбранной профессии, участвуют в мероприятиях по развитию профессиональных компетенций.

В контрольной группе, где обучение велось традиционно, без систематического применения смыслоинициирующих ситуаций, изменения были минимальными:

- средний балл вырос незначительно: с 3,8 до 3,9;
- показатель «Осмысленность жизни» вырос с 82 до 83 баллов (+1,2%);
- доля обучающихся с четкими жизненными планами осталась на уровне 54%.

Статистический анализ (критерий Фишера) показал, что различия между экспериментальными и контрольной группами статистически значимы ($p < 0,01$), что подтверждает эффективность разработанной модели.

Особую ценность представляют высказывания самих обучающихся, зафиксированные в рефлексивных дневниках, эссе, интервью:

Анна С., 11 класс: «Раньше я учила, потому что так надо, родители требуют. После проекта о профессии врача поняла, что химия и биология – это не просто школьные предметы, это основа моей будущей работы. Теперь на уроках я думаю не «когда же закончится», а «как это пригодится». Стала готовиться к ЕГЭ по-другому – с пониманием зачем».

Дмитрий К., 10 класс: «Когда на уроке математики нам показали, как производная применяется в экономике, я был в шоке. Думал, математика – это абстрактные формулы, а оказалось, что без нее невозможно управлять бизнесом. Я хочу стать предпринимателем, и теперь понимаю, что математика – мой инструмент. Занимаюсь дополнительно, хотя раньше ненавидел этот предмет».

Екатерина Л., 11 класс: «Самое важное для меня было понять, что я могу учиться лучше. На уроках физики мы вели дневник успеха, и я увидела свой прогресс. Раньше думала, что физика – не мое, а оказалось, что просто не умела учиться. Когда научилась разбивать задачу на шаги, всё стало получаться. Это дало мне веру в себя, и я стала лучше учиться и по другим предметам».

Максим Т., 1 курс: «Дебаты про образование сильно изменили мое отношение к учебе. Я защищал позицию, что образование – пустая трата времени (так была распределена роль), но, когда готовился, изучал статистику, понял, что это не так. Люди с высшим образованием зарабатывают в среднем в 2 раза больше. Я хочу нормально жить, поэтому решил серьезно готовиться к поступлению в вуз».

Результаты опытной апробации подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что последовательное применение смыслоиницирующих коммуникативных ситуаций в образовательном процессе обеспечивает повышение академической успешности старшеклассников.

Проведенное исследование позволило подтвердить выдвинутую гипотезу по всем основным положениям.

В рамках подхода к трактовке академической успешности как соответствия учебных результатов и уровня владения деятельностью требованиям ФГОС оценивание велось сразу по нескольким критериям – когнитивному, операциональному, мотивационно-смысловому и профориентационному, что дало возможность увидеть не только количественные сдвиги, но и качественные изменения в учебной деятельности школьников.

Подтвердилось предположение о том, что академическая успешность растет, если на занятиях последовательно создаются смыслоиницирующие ситуации, в которых обучающийся начинает понимать, зачем ему знания, умения и навыки в его будущей жизни. Обучающийся открывает для себя ценность образования как условия личностного саморазвития, испытывает желание справляться с трудностями, а не избегать их. Положительная динамика была зафиксирована по каждому из выделенных компонентов.

Модель процесса и заложенная в ней логика (от понимания значимости успеха через принятие смысла напряженного учения к самостоятельному выполнению творческих заданий) выдержала проверку практикой: последовательное

прохождение четырех этапов обеспечивало постепенное, без скачков и разрывов, становление смысловой позиции обучающегося.

Эффективными показали себя разработанные в исследовании приемы создания смыслоиницирующих ситуаций: предъявление образцов преодоления трудностей, диалоги о смысле учения, организация переживания успеха, стимулирование адекватной реакции на замечания, задания на самотестирование и самооценку.

Там, где смыслоиницирующие ситуации применялись на занятиях систематически, академическая успешность обучающихся заметно выросла: средний балл увеличился на 0,6 пункта, а доля обучающихся, занимающихся на «4» и «5», – на 26%.

Анализ полученных данных показал, что главным механизмом этих изменений выступает формирование смысловой позиции. Речь идет о том, что обучающийся начинает связывать учение со своими жизненными планами, принимает на себя ответственность за собственное образование и готов прилагать усилия ради поставленных целей.

Эффективность модели, как показала апробация, обеспечивается двумя условиями: соблюдением последовательности этапов (смысловый вызов, смысловой поиск, смысловое открытие, смысловая рефлексия и самоизменение) и соответствием создаваемых ситуаций задачам каждого конкретного этапа.

Разработанные приемы создания смыслоиницирующих ситуаций могут применяться на занятиях по любым учебным предметам или дисциплинам, что делает модель универсальной для системы образования.

Подготовка педагогов к применению смыслоиницирующих ситуаций через программу повышения квалификации обеспечивает освоение необходимых компетенций и готовность к систематическому применению разработанных технологий.

Таким образом, опытная апробация подтвердила, что целенаправленное создание смыслоиницилирующих коммуникативных ситуаций является эффективным средством повышения академической успешности старшеклассников, обеспечивая не только улучшение учебных результатов, но и формирование ценностно-смыслового отношения к учению как средству самореализации.

Выводы по Главе 2

Опытно-экспериментальная работа, в ходе которой апробировалась модель повышения академической успешности старшеклассников средствами смыслоиницилирующих коммуникативных ситуаций, в целом подтвердила выдвинутую гипотезу. Полученные результаты позволяют говорить о том, что систематическое включение таких ситуаций в образовательный процесс работает на повышение академической успешности учащихся, причем изменения затронули все выделенные нами компоненты.

1. Наиболее наглядно динамика прослеживается по когнитивному компоненту. Если на констатирующем этапе средний балл успеваемости в экспериментальных группах составлял 3,6, то к завершению работы он достиг 4,2, то есть прирост составил 16,7%. Заметно изменился и состав групп по уровню успеваемости: доля старшеклассников, обучающихся на «4» и «5», выросла с 52% до 78%. Улучшились и результаты пробных экзаменов в формате ЕГЭ: по математике средний балл поднялся с 56,3 до 68,7, по русскому языку – с 64,1 до 73,2, по обществознанию – с 52,8 до 64,3.

Не менее важными представляются сдвиги в мотивационно-смысловой сфере, которые фиксировались по методике СЖО. Показатель «Цели в жизни» увеличился с 29 до 37 баллов, общая осмысленность жизни – с 79 до 95 баллов, «Локус контроля-Я» – с 18 до 20 баллов. Эти данные подкрепляются и качественным анализом: при изучении рефлексивных эссе выяснилось, что 84% старшеклассников теперь способны внятно объяснить, как их учеба связана с жизненными планами, тогда как в начале эксперимента таких было лишь 43%. Иными

словами, учебная деятельность перестала восприниматься значительной частью учащихся как формальная обязанность и приобрела для них личностный смысл.

Что касается операционального компонента, то здесь итоги также можно считать растущими: 82% участников эксперимента овладели приемами рациональной самоорганизации, 76% научились критически работать с информацией, а 71% продемонстрировали способность самостоятельно ставить учебные цели и последовательно их достигать.

Таким образом, совокупность количественных и качественных показателей свидетельствует о том, что смыслоиницирующие коммуникативные ситуации являются действенным педагогическим средством.

Профориентационный компонент: 88% обучающихся определились с выбором профессии; 81% составили индивидуальные образовательные маршруты; 76% активно изучают информацию о выбранной профессии.

В контрольной группе изменения были минимальными (средний балл вырос с 3,8 до 3,9; «Осмысленность жизни» – с 82 до 83 баллов, +1,2%). Статистический анализ (критерий Фишера) подтвердил значимость различий между группами ($p < 0,01$).

2. Высокая эффективность методики обусловлена тем, что последовательность смыслоиницирующих ситуаций обеспечивает:

- запуск процессов смыслообразования: переход от внешней мотивации («учусь, потому что надо») к внутренней («учусь, потому что это важно для моей самореализации»). Ситуации смыслового вызова актуализировали у 76% старшеклассников переживание неудовлетворенности своими результатами;

- формирование субъектной позиции: через ситуации смыслового поиска 71% обучающихся освоили опыт самостоятельного преодоления учебных трудностей и осознали связь между усилиями и результатом;

- публичное самоопределение проявилось в ситуациях смыслового открытия (на защитах проектов и в дискуссиях): 84% старшеклассников сумели проговорить вслух и тем самым закрепить для себя новое отношение к учению.

Что касается устойчивости изменений, то здесь сработали ситуации смысловой рефлексии: все участники эксперимента не просто составили индивидуальные образовательные маршруты, но и реально по ним двигались.

3. Когда ситуации были дифференцированы по уровням академической успешности, обнаружилось выраженное движение «снизу вверх». Из группы с низким уровнем 64% обучающихся перешли на средний, а 11% – сразу на высокий; из среднего уровня до высокого поднялись 39%. Ни одного случая обратной динамики за время эксперимента зафиксировано не было. Почему это сработало? На наш взгляд, решающими оказались несколько условий: опора на зону ближайшего развития каждого ученика, постоянная (а не эпизодическая) педагогическая поддержка, взаимное обучение, целеполагание с учётом личной ситуации школьника и – что важно – публичное признание его достижений.

4. Программа «Смыслоиницирующая коммуникация в цифровой среде» (72 часа) себя оправдала: 60 педагогов разобрались в типологии смыслоиницирующих ситуаций, научились диагностировать собственный коммуникативный стиль и проектировать ситуации под конкретный этап работы. Показательно, что каждый из них довёл дело до защиты проекта по применению методики на материале своего предмета. Это, помимо прочего, говорит о том, что методика не требует какой-то особой подготовки и вполне доступна практикующему учителю.

Динамику успешности отслеживали по четырём критериям (огнитивному, операциональному, мотивационно-смысловому и профориентационному). Чтобы данные были надёжными, применялась следующая система взаимодействия: сопоставлялись результаты тестов, академические записи, самооценки и рефлексивные эссе школьников. Кстати, именно эссе и живые высказывания обучающихся оказались едва ли не самым ценным материалом – в них качественные сдвиги в отношении к учению видны лучше, чем в любых цифрах.

Опытно-экспериментальная работа показала, что методика смыслоиницирующих коммуникативных ситуаций действительно помогает повысить академическую успешность старшеклассников. У школьника постепенно складывается собственная ценностно-смысловая позиция в учении, когда он последовательно проходит этапы смыслового вызова, поиска, открытия и рефлексии.

Добавим, что методика не привязана к конкретному предмету, полезна для освоения педагогами, а её результаты держатся во времени – регрессии мы не зафиксировали. Всё это позволяет считать цель исследования достигнутой, а саму модель – готовой к использованию в широкой школьной практике.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Диссертационное исследование посвящено проблеме повышения академической успешности старшеклассников средствами смыслоиницирующих коммуникативных ситуаций. Актуальность избранной проблемы обусловлена противоречием, сложившимся в современном школьном образовании: федеральные государственные образовательные стандарты предусматривают достижение личностных результатов, включая формирование у обучающихся ценностно-смысловой позиции в учении, тогда как педагогический инструментарий достижения названных результатов в условиях массовой школы остается недостаточно разработанным. Полученные в ходе исследования результаты позволяют сформулировать ряд выводов теоретического и практического характера.

В соответствии с первой задачей исследования был выполнен теоретико-методологический анализ отечественных и зарубежных работ по проблеме академической успешности обучающихся и роли педагогического общения в ее обеспечении. Установлено, что данная проблема разрабатывается в науке преимущественно в трех направлениях. В русле когнитивного подхода внимание исследователей сосредоточено на интеллектуальных способностях и познавательных процессах; в рамках мотивационно-личностного направления изучается внутренняя и внешняя мотивация обучения; представители социально-психологического подхода рассматривают влияние социальной среды, взаимодействия с педагогами и сверстниками. При этом коммуникативный аспект проблемы, связанный с ролью специально создаваемых педагогом смыслоиницирующих коммуникативных ситуаций, в которых у старшеклассников формируется ценностно-смысловая позиция в учении и накапливается опыт преодоления академических затруднений, остается изученным в значительно меньшей степени. Анализ трудов М.М. Бахтина, С.В. Беловой, Е.В. Бондаревской, В.В. Серикова, А.А. Леонтьева, дал возможность определить методологические основания работы, в качестве которых выступили культурологическая модель личностно-раз-

вивающего образования, ситуационно-событийный подход к созданию личностно-развивающих ситуаций и концепция диалогичности как универсальной характеристики человеческого сознания и общения.

Решение второй задачи – выявление критериев, показателей и уровней академической успешности, а также ее зависимости от смыслов учебной деятельности старшеклассников – потребовало уточнения самого понятия академической успешности. В традиционном понимании этот феномен сводится главным образом к успеваемости и результатам контрольных мероприятий. В настоящем исследовании академическая успешность рассматривается как интегративная личностно-функциональная характеристика старшеклассника, отражающая не только образовательные результаты и их соответствие требованиям стандартов, но и опыт преодоления учебных затруднений, способность к самоорганизации учебной деятельности и, что особенно важно, представленность в сознании школьника смысла обучения как жизненной ценности и основы будущих социально-профессиональных достижений. На базе такого понимания разработана система критериев академической успешности. Мотивационно-смысловой критерий отражает осознание старшеклассником значимости школьных достижений для продолжения образования и профессиональной карьеры; когнитивный критерий характеризует качество базовых предметных знаний, их системность, прочность и действенность; операциональный критерий фиксирует владение предметными и универсальными метапредметными учебными умениями; профорientационный критерий выявляет осознанное стремление к овладению избранной профессией и опыт решения учебных задач в контексте профессиональных интересов.

Третья задача состояла в обосновании возможностей смыслоиницилирующих коммуникативных ситуаций как условий повышения академической успешности обучающихся. В ходе ее решения раскрыты сущностные характеристики указанных ситуаций и механизмы их влияния на образовательные результаты

старшеклассников. Смыслоиницирующие коммуникативные ситуации трактуются в работе как специально организованные педагогические условия, образовательные события, назначение которых заключается в актуализации у старшеклассников процессов смыслообразования и, как следствие, в становлении в их сознании личностной значимости обучения. Такие ситуации создаются посредством постановки проблемных задач с этическим и ценностно-смысловым контекстом, включения старшеклассников в выполнение социально ориентированных учебно-исследовательских проектов, проведения смыслообразующих диалогов о роли образования в жизни человека, предоставления возможностей для проявления индивидуальности и самореализации в учебном процессе, а также оказания психологической поддержки в трудных ситуациях и стимулирования потребности в достижениях и преодолении собственных слабостей. Было установлено, что эффективность смыслоиницирующих коммуникативных ситуаций в повышении академической успешности обеспечивается их способностью трансформировать внешнюю мотивацию к обучению во внутреннюю, создавать условия для осмысленного присвоения знаний и развития субъектной позиции обучающегося в образовательном процессе.

Решение четвертой задачи исследования, заключавшейся в разработке концептуальной модели процесса повышения академической успешности обучающихся средствами смыслоиницирующих коммуникативных ситуаций, привело к созданию целостной модели, описывающей последовательность и логику данного процесса. Модель включает четыре взаимосвязанных этапа, соответствующих закономерностям смыслообразования в юношеском возрасте. Этап смыслового вызова направлен на актуализацию у старшеклассников переживания неудовлетворенности собой и своими учебными результатами, на вызов сомнения в целесообразности прежнего отношения к учению. Этап смыслового поиска предполагает организацию критического самоанализа и опробование новых требований к организации учебной деятельности, накопление опыта преодоления

учебных трудностей и переживание связи между приложенными усилиями и достигнутыми результатами. Этап смыслового открытия обеспечивает осознание и вербализацию новых смыслов обучения, публичное самоопределение старшеклассников в отношении ценности образования для их жизненной самореализации. Наконец, этап смысловой рефлексии и самоизменения поддерживает выработку и апробацию собственной системы работы, неотступное следование поставленным перед собой целям и формирование устойчивой субъектной позиции в учении. Для каждого из этих этапов в модели определены специфические цели, типы смыслоиницирующих ситуаций, наиболее адекватные целям данного этапа, а также конкретные приемы создания таких ситуаций в образовательном процессе.

Решение пятой задачи, связанной с осуществлением опытно-экспериментальной апробации разработанной модели, подтвердило ее практическую эффективность и обоснованность теоретических положений исследования. Экспериментальная работа велась на базе трех образовательных организаций. Выборку составили 225 старшеклассников экспериментальных групп, а также 60 педагогов, которые предварительно прошли подготовку по разработанной нами программе повышения квалификации.

Смыслоиницирующие коммуникативные ситуации применялись систематически на протяжении учебного года. По его итогам зафиксированы изменения, статистическая значимость которых подтверждена критерием Фишера ($p < 0,01$).

Так, средний балл успеваемости в экспериментальных группах поднялся с 3,6 до 4,2 – прирост составил 16,7%. Заметно выросла и доля школьников, обучающихся на «4» и «5»: если в начале эксперимента таких было 52%, то к его завершению – уже 78%, то есть на 26% больше.

Изменения коснулись не только успеваемости. Диагностика по методике смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева показала, что осмысленность жизни у старшеклассников выросла с 79 до 95 баллов (+20,2%).

Особенно важным результатом стало то, что восемьдесят четыре процента обучающихся экспериментальных групп четко сформулировали связь между своей учебной и жизненными планами, в то время как на начальном этапе эксперимента таких обучающихся было лишь сорок три процента. В контрольной группе, где обучение велось традиционно без систематического применения смыслоиницирующих ситуаций, изменения были минимальными и статистически незначимыми.

Результаты опытно-экспериментальной работы убедительно подтвердили выдвинутую в исследовании гипотезу о том, что последовательное применение смыслоиницирующих коммуникативных ситуаций в образовательном процессе в соответствии с разработанной моделью действительно обеспечивает повышение академической успешности старшеклассников.

Подтверждение получили и все условия, от которых, согласно выдвинутой гипотезе, зависит эффективность данного процесса. Первое из них состоит в необходимости понимать академическую успешность как соответствие учебных результатов и уровня владения учебной деятельностью требованиям ФГОС. Второе условие предполагает, что смыслоиницирующие ситуации, позволяющие старшекласснику осознать роль обучения в его дальнейшей жизни и профессиональной карьере, должны создаваться последовательно, а не эпизодически. Третье условие связано с опорой на модель процесса, воспроизводящую путь обучающегося от неотчетливого представления о том, что учиться «зачем-то нужно», к осознанному убеждению в ценности обучения как ведущего средства самореализации. Четвертое условие определяется позицией самого педагога, а именно владением конкретными приемами создания подобных ситуаций и готовностью к рефлексии собственной профессиональной деятельности.

Научная новизна исследования заключается в уточнении понятия академической успешности старшеклассников: в его содержание, наряду с традиционными когнитивными и операциональными компонентами, включены мотивационно-смысловые характеристики учебной деятельности. Предложенный подход

позволяет более полно и точно оценивать образовательные достижения школьников в логике действующих образовательных стандартов.

Наряду с этим обоснованы специфические функции смыслоинициирующих коммуникативных ситуаций в повышении академической успешности, установлены различия в применении данных ситуаций на разных этапах становления ценностно-смысловой позиции старшеклассников в учении, а также разработаны и экспериментально проверены приемы создания таких ситуаций как на материале различных учебных предметов, так и во внеучебной деятельности.

Теоретическая значимость работы состоит в обосновании новых ресурсов повышения качества образования. Определены инновационные подходы к обеспечению академической успешности обучающихся старшей школы, разработаны стратегии и приемы личностно-развивающего обучения на основе ситуаций, стимулирующих становление субъектной позиции старшеклассника в учебной деятельности. Выявлены и научно обоснованы педагогические условия, при которых смыслоинициирующие коммуникативные ситуации могут создаваться в реальном образовательном процессе.

Практическая значимость исследования подтверждается разработкой и апробацией программы повышения квалификации «Смыслоинициирующая коммуникация в цифровой среде: педагогический резонанс как ресурс развития универсальных учебных действий у старшеклассников» объемом 72 академических часа. Программу освоили 60 педагогов из различных образовательных организаций. Практическая значимость также выражается в создании подробных методических рекомендаций по применению смыслоинициирующих ситуаций при изучении различных учебных предметов гуманитарного и естественнонаучного циклов, в разработке валидного диагностического инструментария для комплексной оценки академической успешности по выявленным критериям и для диагностики готовности педагогов к созданию смыслоинициирующих коммуникативных ситуаций, а также во внедрении полученных результатов в практику работы образовательных организаций города Москвы и города Ростова-на-Дону.

Выполненное исследование, безусловно, не исчерпывает всех аспектов сложной и многогранной проблемы повышения академической успешности обучающихся и открывает перспективы для дальнейших научных изысканий в данной области. Перспективными направлениями продолжения исследования представляются изучение специфики смыслоиницирующих коммуникативных ситуаций на других ступенях образования, включая основную школу, среднее профессиональное и высшее образование с учетом возрастных особенностей обучающихся, исследование возможностей современных цифровых технологий и инструментов искусственного интеллекта для создания и методического сопровождения смыслоиницирующих ситуаций в образовательном процессе, разработка системы подготовки будущих педагогов к созданию смыслоиницирующих коммуникативных ситуаций в рамках их профессионального образования в педагогическом вузе, изучение долгосрочных эффектов сформированной у старшеклассников ценностно-смысловой позиции на их дальнейшее профессиональное становление и жизненную самореализацию после окончания школы, а также углубленное исследование связи между различными типами коммуникативного стиля педагога и эффективностью создаваемых им смыслоиницирующих ситуаций.

Таким образом, поставленная в исследовании цель разработки и экспериментального обоснования модели повышения академической успешности старших школьников через создание и применение смыслоиницирующих коммуникативных ситуаций в образовательном процессе была полностью достигнута, все исследовательские задачи последовательно решены, выдвинутая гипотеза получила убедительное эмпирическое подтверждение. Разработанная модель повышения академической успешности старшеклассников средствами смыслоиницирующих коммуникативных ситуаций доказала свою теоретическую обоснованность и практическую эффективность, что позволяет рекомендовать ее к широкому внедрению в практику общеобразовательных организаций различных типов и видов.

Полученные в ходе исследования материалы обладают значительным прикладным потенциалом и могут быть интегрированы в образовательную практику на всех уровнях – от общеобразовательных школ до вузов и учреждений среднего профессионального образования. Их целесообразно задействовать при модернизации учебных планов: в частности, для внедрения интегративных подходов, организации проектной работы, налаживания междисциплинарного взаимодействия, а также конструирования индивидуальных образовательных маршрутов с учётом личностных особенностей учащихся. Для педагогических и психолого-сопроводительных кадров (преподавателей, кураторов, психологов) результаты работы представляют собой методическую базу, позволяющую целенаправленно формировать образовательную среду, стимулирующую раскрытие личностного потенциала обучающихся и способствующую их самоактуализации. В рамках системы непрерывного образования данные исследования дают возможность выстраивать гибкие образовательные траектории, максимально релевантные индивидуальным потребностям и когнитивно-личностным характеристикам учащихся.

Перспективные векторы дальнейшего научного осмысления проблемы можно структурировать по ряду направлений. В теоретико-методологическом плане актуально создание инструментов в рамках смыслодидактики. Практическая линия исследований предполагает адаптацию интегративных образовательных моделей к специфике различных ступеней обучения – в том числе дошкольного, начального и основного общего образования. В социально-психологическом аспекте перспективным представляется анализ воздействия интегративных технологий на процессы социально-психологической адаптации обучающихся, а также на формирование коллективных смысловых установок. В цифровизационном измерении целесообразно исследовать потенциал искусственного интеллекта, проектировать соответствующие цифровые инструменты, а также изучать механизмы смыслообразования в условиях использования технологий виртуальной и дополненной реальности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абакумова, О. В. Эмоциональная составляющая устной межкультурной коммуникации / О. В. Абакумова, Л. В. Величкова // Язык и текст. – 2021. – Т. 8, № 1. – С. 4-13. – DOI: 10.17759/langt.2021080101.
2. Адельбаева, А. М. Стиль преподавания учителей как индикатор профессиональной идентичности / А. М. Адельбаева, Г. С. Есмагулова // International Independent Scientific Journal. – 2021. – № 25-2. – С. 26-30. – DOI: 10.25683/VOLBI.2022.61.408.
3. Алексеева, А. А. Стиль преподавания и восприятие обучающимися учебного материала / А. А. Алексеева // Психологический Vademecum: Профессиональный рост личности в поликультурной среде: региональный : сборник научных статей. – Витебск : Витебский государственный университет им. П.М. Машерова. – 2023. – С. 37-40. – ISBN 978-985-30-0077-1.
4. Али, Н. Территориальная социальная безопасность и академическая успеваемость: роль пола студентов и влияние социально-экономического статуса семьи. / Н. Али, У. Дараз Ибрагим, М. Хуссейн, Ю. Хан, С. Али // Образование и наука. – 2024. – № 26 (5). – С. 182-197. – DOI: 10.17853/1994-5639-2024-5-182-197.
5. Алимсакаева, Р. К. Методологические условия эффективности педагогического общения в системе профессиональной подготовки будущих учителей. / Р. К. Алимсакаева // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 3 (70). – С. 217-218.
6. Анисимова, А. Т. Студенческий отзыв о преподавателе как оценочный речевой жанр в российском и американском образовательных дискурсах / А. Т. Анисимова // Жанры речи. – 2021. – № 2 (30). – С. 109-117. – DOI: 10.18500/2311-0740-2021-2-30-109-117.
7. Ачкасов, А. В. Гендерные различия выражения несогласия в устном академическом дискурсе / А. В. Ачкасов, Я. В. Барсова // Вестник Волгоградского

государственного университета. Языкознание. – 2020. – № 5 (19). – С. 14-24. – DOI: 10.15688/jvolsu2.2020.5.2.

8. Бабий, И. И. Изучение взаимосвязи индивидуального стиля преподавания и мотивации учебной деятельности студентов / И. И. Бабий // Вопросы устойчивого развития общества. – 2022. – № 7. – С. 1327-1332.

9. Бакич-Томич, Л. Элементы коммуникативной компетентности учителя: проверка навыков и знаний общения / Л. Бакич-Томич, Дж. Дворски, А. Киринич // Международный журнал исследований в области образования и науки (IJRES). – 2015. – № 1 (2). – С. 157-166.

10. Балакина, Л. Л. Педагогические принципы реализации коммуникативного подхода в организации урока и формировании коммуникативной компетентности учащихся : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования / Балакина Любовь Леонидовна. – Томск, 2010. – 403 с.

11. Баратова, З. Ш. Инновационные методы мотивации и стимулирования персонала организации / З. Ш. Баратова, П. Р. Алиева // Журнал монетарной экономики и менеджмента. – 2024. – № 8. – С. 68-74.

12. Баринова, Д. О. Роль искусственного интеллекта в повышении академической успеваемости студентов / Д. О. Баринова, А. А. Шакарикова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2024. – № 10. – С. 170-185. – DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11162.

13. Басюк, В. С. Научное становление феномена самоопределения в развитии личности: философско-психолого-педагогический анализ / В. С. Басюк, И. А. Журавлева // Ценности и смыслы. – 2024. – № 4 (92). – С. 42-67. – DOI: 10.24412/2071-6427-2024-4-42-67.

14. Басюк, В. С. Методологические основания формирования универсальных учебных действий в контексте идей концепции «Феноменология развития и бытия личности» В.С. Мухиной / В. С. Басюк, С. В. Мелков // Психологическая

наука и образование. – 2024. – Т. 29, № 3. – С. 113-125. – DOI: 10.17759/pse.2024290307.

15. Басюк, В. С. Формирование метапредметных результатов образования : книга для учителя : в двух частях. Часть 1 / В. С. Басюк. – Москва : Просвещение, 2025. – 288 с. – ISBN 978-5-09-122739-0.

16. Басюк, В. С. Формирование метапредметных результатов образования : книга для учителя : в двух частях. Часть 2. / В. С. Басюк. – Москва : Просвещение, 2025. – 286 с. – ISBN 978-5-09-122740-6.

17. Басюк, В. С. Значимый взрослый в развитии личности / В. С. Басюк, Е. Ю. Илалтдинова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2024. – № 213. – С. 130-141. – DOI:10.33910/1992-6464-2024-213-130-141.

18. Бахтин, М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники: Ежегодник, 1984-1985. – Москва : Наука, 1986. – С. 80-160.

19. Богачев, Ю. С. Механизмы стимулирования, поддержки и развития инновационной деятельности / Ю. С. Богачев, В. Н. Киселев // Экономика. Налоги. Право. – 2015. – № 3. – С. 71-76.

20. Богданова, Ю. З. Коммуникативная компетентность как основа мастерства в деятельности педагога / Ю. З. Богданова // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2 (105). – С. 124-127. – DOI 10.24412/1991-5497-2024-2105-124-127.

21. Богомазова, К. О. Взаимосвязь мотивов учебной деятельности с жизне-способностью у студентов – представителей различных профилей профессиональной подготовки / К. О. Богомазова, О. А. Макунина, Т. А. Михайлова [и др.] // Психология. Психофизиология. – 2023. – Т. 16, № 3. – С. 5-20. – DOI: 10.14529/jpps230301.

22. Бодалев, А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. – Москва : Издательство «Институт практической психологии», 2016. – 328 с.

23. Бондаренко, И. Н. Осознанная саморегуляция как ресурс успешности по русскому языку у школьников с различным уровнем интеллекта / И. Н. Бондаренко, А. М. Потанина, В. И. Моросанова // Экспериментальная психология. – 2020. – Т. 13, № 1. – С. 63-78. – DOI: 10.17759/exppsy.2020130105.

24. Борисова, Т. Г. Специфика лингвоэкологического дискурса в пространстве педагогической антропологии / Т. Г. Борисова, А. В. Морозова // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2022. – № 1. – С. 72-81. – DOI: 10.29025/2079-6021-2022-1-72-81.

25. Будина, И. А. Коммуникативная компетентность преподавателя высшей школы / И. А. Будина // Научный альманах. – 2015. – № 11-2 (13). – С. 65-68. – DOI: 10.17117/na.2015.11.02.065.

26. Буланова, Л. В. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной компетентности дошкольного педагога (на примере игровой деятельности) / Л. В. Буланова // Методист. – 2009. – № 4. – С. 62-64.

27. Бураева, В. Г. Основные характеристики устойчивой жизнеспособности студентов [Электронный ресурс] / В.Г. Бураева // Руснаука. – URL: http://www.rusnauka.com/17_APSN_2013/Pedagogica/4_140903.doc.htm (дата обращения 10.02.2026).

28. Буртовая, Н. Б. Коммуникативная компетентность личности и социально-психологические факторы ее развития (на примере студентов-будущих педагогов-психологов) : специальность 19.00.01 Общая психология, психология личности, история психологии : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Буртовая Наталия Борисовна. – Томск, 2004. – 176 с.

29. Васильева, Е. Е. Семинар «Формирование индивидуального педагогического стиля» как форма повышения качества преподавания в системе дополнительного образования / Е. Е. Васильева // Развитие социально-культурной деятельности и художественного образования: теория и практика : материалы IX

межрегиональной с международным участием научно- практической конференции, Барнаул, 12–23 апреля 2021 года. – Барнаул : Издательство Алтайского государственного института культуры, 2021. – С. 52-56.

30. Везетиу, Е. В. Индивидуальный стиль общения педагога, его влияние на уровень обучения, воспитания и развития личности / Е. В. Везетиу // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 50-1. – С. 69-76.

31. Веремчук, А. С. О мотивации студентов как необходимом условии повышения качества обучения / А. С. Веремчук // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2020. – № 2. – С. 34-38. – DOI: 10.17513/srps.2284.

32. Висаитова, П. В. Формирование коммуникативной культуры старшеклассников в процессе изучения официально-делового стиля (из опыта работы над ВКР) / П. В. Висаитова, Т. В. Жеребило // Lingua-Universum. – 2020. – № 3. – С. 34-62.

33. Воловик, И. В. Социокультурные аспекты реформирования российского образования в контексте европейской интеграции : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата философских наук : 09.00.11 Социальная философия, 24.00.01 Теория и история культуры / Воловик Ирина Владимировна. – Москва, 2007. – 26 с.

34. Вьюгина, Е. А. Современный подход в формировании коммуникативной компетентности у будущего учителя / Е. А. Вьюгина // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12, № 2-1. – С. 496-502. – DOI: 10.34670/AR.2022.80.50.060.

35. Гагаев, А. А. Индивидуальный стиль преподавания: семантический аспект / А. А. Гагаев, П. А. Гагаев // Вестник Мордовского университета. – 2009. – Т. 19, № 2. – С. 8-13.

36. Галстян, О. А. Психолого-педагогический практикум : учебное пособие / О. А. Галстян, И. А. Ахметшина, Т. М. Гулевич [и др.]. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «Экон-Информ»», 2021. – 189 с. – ISBN 978-5-907427-02-0.

37. Гладкая, О. С. Адаптация способов преподавания иностранного языка к стилям восприятия информации обучающихся / О. С. Гладкая // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2016. – № 54. – С. 112-117.

38. Гаврилова, И. К. Особенности коммуникативной сферы студентов-психологов и ее развитие в процессе обучения : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.07 Педагогическая психология / Гаврилова Ирина Константиновна. – Иркутск, 2004. – 18 с.

39. Горбачев, И. В. Стимулирование труда как экономическое явление / И. В. Горбачев // Челябинский гуманитарий. – 2011. – № 4 (17). – С. 30-34.

40. Гордеева, Т. О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук : 19.00.07 Педагогическая психология / Гордеева Тамара Олеговна. – Москва, 2013. – 46 с.

41. Гудкова, Т. В. Формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов в системе высшего образования / Т. В. Гудкова // Вестник педагогических инноваций. – 2015. – № 3(39). – С. 91-96.

42. Двойнин, А. М. Когнитивные предикторы академической успешности: как общие закономерности «работают» на ранних этапах образования? / А. М. Двойнин, Е. С. Троцкая // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, № 2. – С. 42-52. – DOI: 10.17759/pse.2022270204.

43. Демидова, Н. В. Развитие психологической компетентности студентов-будущих учителей : диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук : 19.00.07 Педагогическая психология / Демидова Ирина Феликсовна. – Санкт-Петербург, 1993. – 203 с.

44. Дорфман, Л. Я. Индивидуально-интеллектуальная модель академических достижений студентов (на материале гуманитарных специальностей) / Л. Я. Дорфман, А. Ю. Калугин // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27, № 4. – С. 68-76. – DOI: 10.17759/pse.2022270407.

45. Дубограй, Е. В. Идеальная семья в представлениях студентов московских вузов / Е. В. Дубограй, А. В. Кибалова // Молодой учёный. – 2021. – № 2 (344). – С. 158-162.

46. Дубровина, И. В. Руководство практического психолога. Психолог в школе : практическое пособие / И. В. Дубровина [и др.]. – Москва : Юрайт, 2026. – 207 с. – ISBN: 978-5-534-08757-4.

47. Дудаев, Г. С. Х. Реализация инноваций в образовательном процессе высшей школы / Г. С. Х. Дудаев, Д. М. Даудова, Я. З. Газиева // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 6 (109). – С. 391-394.

48. Дудаев, Г. С. Х. Специфика преподавания профессиональных дисциплин у будущих бакалавров государственного и муниципального управления / Г. С. Х. Дудаев // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 4 (95). – С. 161-163.

49. Духновский, С. В. Психология отношений личности / С. В. Духновский. – Курган : Курганский государственный университет, 2014. – 380 с. – ISBN 978-5-4217-0297-9.

50. Емельянов, Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1985. – 168 с.

51. Ермаков, Д. С. Персонализированная модель образования с использованием цифровой платформы / Д. С. Ермаков, П. Н. Кириллов, Н. И. Корякина, С. А. Янкевич – Москва : АНО «Платформа новой школы», 2020. – 44 с.

52. Жданова, С. Н. Методика и технология социально-педагогической деятельности / С. Н. Жданова, М. А. Валеева, С. В. Сальцева [и др.] // Социальный педагог: теоретико-программные основания профессии : учебно-методическое пособие. – Оренбург : Оренбургский государственный педагогический университет, 2009. – С. 127-146.

53. Жуков, Ю. М. Введение в практическую и социальную психологию / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, О. В. Соловьева. – Москва : Смысл, 1996. – 373 с.

54. Жураковская, В. М. Подготовка педагогов к проектированию педагогических средств, определяющих развитие критического мышления обучающихся / В. М. Жураковская, О. А. Оличева // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2025. – № 1 (22). – С. 135-152. – DOI:10.17673/vsgtu-pps.2025.1.10

55. Жураковская, В. М. Проектирование метафоры как средства формирования понятийного мышления обучающихся / В. М. Жураковская, О. А. Оличева // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2026. – № 1. – С. 90-118. – DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2026.1.7

56. Зарихина, Е. В. Различные стили преподавания / Е. В. Зарихина // Студенческий форум. – 2019. – № 36-1 (87). – С. 43-44.

57. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.

58. Зимняя, И. А. Педагогическое общение как процесс решения коммуникативных задач / И. А. Зимняя, В. А. Малахова, Т. С. Путиловская, Л. А. Хараева // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. – Москва : НИИ ОП, 1980. – С. 125-138.

59. Золян, С. Т. Динамика смысла: глубокая семиотика и стереометрическая семантика / С. Т. Золян, Г. Л. Тульчинский. – Москва : Издательский Дом ЯСК, 2024. – 448 с.

60. Зорин, Д. С. Развитие экономических механизмов стимулирования инновационной активности организаций высокотехнологического сектора экономики России : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата экономических наук : 08.00.05 – Экономика и управление народным хозяйством / Зорин Денис Сергеевич. – Москва, 2012. – 23 с.

61. Зубкова, А. Нормирование труда в условиях становления рыночных отношений / А. Зубкова // Российский экономический журнал. – 2000. – № 11. – С. 68-71.

62. Иванов, А. В. Социальная педагогика : учебное пособие / А. В. Иванов, С. В. Алиева, А. Б. Белинская [и др.]. – Москва : Дашков и К°, 2010. – 424 с. – ISBN 978-5-394-01013-2.

63. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 512 с.

64. Кагермазова, Л. Ц. Личностные и социальные корреляты адаптации младших школьников к новой социальной позиции личности: обзор исследований / Л. Ц. Кагермазова // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. – 2024. – Т. 7, № 1. – С. 60-68. – DOI 10.23947/2658-7165-2024-7-1-60-68.

65. Калинкина, Е. М. Социально-психологические аспекты построения коммуникаций преподавателей АПОУ / Е. М. Калинкина, О. К. Соколовская, И. В. Фокина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-3. – С. 221-224.

66. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении: книга для учителя / В. А. Кан-Калик. – Москва : Просвещение, 1987. – 190 с.

67. Карпов, А. В. Психология менеджмента : учебное пособие / А. В. Карпов. – Москва : Гардарики, 2003. – 584 с.

68. Катермина, В. В. Коммуникативный портрет онлайн-педагога в эпоху глокализации / В. В. Катермина, И. В. Чернова // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2024. – № 1. – С. 148-157. – DOI: 10.29025/2079-6021-2024-1-148-157.

69. Козлов, В. В. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / В. В. Козлов, В. А. Мазилев, Н. П. Фетискин. – Издание 2-е дополненное и переработанное. – Москва : Институт психотерапии и клинической психологии, 2018. – 720 с. – ISBN 5-89939-086-7.

70. Колесина К.Ю. Профессиональные компетенции преподавателей в образовательном процессе в условиях цифровизации / К. Ю. Колесина // Гуманизация образования, 2024. – № 3. – С. 84-92.

71. Колесникова, И. А. Педагогические условия воспитания подростков во внешкольных объединениях юных натуралистов : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук : 13.00.02 Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) / Колесникова Ирина Александровна. – Кострома, 2009. – 251 с.

72. Коробкова, О. Ф. Содержание понятий «коммуникативная компетенция», «коммуникативные навыки» и «речевые навыки» в современной нормативной документации и научной литературе / О. Ф. Коробкова / Специальное образование. – 2010. – № 3 (19). – С. 29-41.

73. Котомина, О. В. Влияние семейных факторов на академическую успеваемость обучающихся / О. В. Котомина, А. И. Сажина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2021. – Т. 1, № 1 (74). – С. 143-156.

74. Котомина, О. В. Участие родителей в образовании студентов российских вузов / О. В. Котомина, А. И. Сажина, К. А. Вилкова // Высшее образование в России. – 2024. – Т. 33, № 1. – С. 28-43. – DOI: 10.31992/0869-3617-2024-33-1-28-43.

75. Кравцова, С. В. Исследования различий коммуникативных стратегий и стиля общения у мужчин и женщин / С. В. Кравцова, Е. Г. Дмитриева // Мировая и российская наука: области развития и инноваций : сборник научных статей. Часть VIII. – Москва : Издательство «Перо», 2023. – С. 43-46. – ISBN: 978-5-00218-095-0.

76. Красилов, Д. А. Автономия и привязанность в отношениях с родителями в контексте реального самоопределения у студентов / Д. А. Красилов, Т. А. Красилов, А. Н. Залипаев // Социальная психология и общество. – 2021. – Т. 12, № 1. – С. 113-125. – DOI: 10.17759/sps.2021120108.

77. Кубышкина, М. В. Методологические подходы к созданию педагогической стратегии развития академической успешности подростков в контексте федерального государственного образовательного стандарта / М. В. Кубышкина // Мир университетской науки: культура, образование. – 2024. – № 7. – С 24-34. – DOI: 10.18522/2658-6983-2024-7-24-34.

78. Курданова, Х. М. Влияние стилей педагогического общения на воспитание обучающихся. Педагогическое общение при помощи новых технологий и IT / Х. М. Курданова, З. М. Сарбашева, А. А. Сарбашева // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13, № 11А. – С. 748-755.

79. Курданова Х. М. Цифровые коммуникации в образовательной среде: психолого-педагогические эффекты : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук : 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования / Курданова Хауа Магометовна Москва, 2023. – 412 с.

80. Курилова, О. О. Влияние стиля общения на эффективность коммуникативного взаимодействия в системе «преподаватель-студент» и результативность учебного процесса / О. О. Курилова, Н. Г. Денисова // Региональный вестник. – 2019. – № 23 (38). – С. 43-44.

81. Леонтович, О. А. Межкультурная коммуникация в России: настоящее и будущее / О. А. Леонтович // Вестник Российской коммуникативной ассоциации. Теория коммуникации и прикладная коммуникация : сборник научных трудов. Выпуск 1. – Ростов на Дону : Институт управления, бизнеса и права, 2002. – С. 63-66. – ISBN: 5-7878-0054-0.

82. Леонтьев, А. А. Психология общения : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальности «Психология» / А. А. Леонтьев. – Москва : Смысл : Academia. – 2005. – 365 с. – ISBN: 5-89357-192-4.

83. Леонтьев, А. Н. Педагогика и психология. «Школа 2100». Пути модернизации начального и среднего образования : Выпуск 6 / А. А. Леонтьев Москва : Баласс, 2002. – С. 258-265.

84. Леонтьев, А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. – Москва ; Нальчик : Изд. Центр «Эль-Фа», 1996. – 45 с.

85. Леонтьев, Д. А. Психология как гуманитарная наука: от дисциплины необходимого к «цветущей сложности» возможного / Д. А. Леонтьев // Прогресс психологии: Критерии и признаки. – Москва : ИП РАН. – 2009. – С. 95-110.

86. Леонтьев, Д. А. К проблеме общения в работах А. А. Леонтьева / Д. А. Леонтьев, И. Б. Ханина // Культурно-историческая психология. – 2011. – № 1. – С. 20.

87. Листик, Е. М. Развитие учебной мотивации подростков через организацию диалоговых форм обучения : диссертация кандидата психологических наук : 19.00.07 Педагогическая психология / Листик Елена Мариковна. – Москва, 2021. – 215 с.

88. Листик, Е. М. Взаимосвязь эмоционального интеллекта с академической успеваемостью студентов вуза / Е. М. Листик, Е. А. Курганова, Е. Л. Кудрявцева, О. А. Пашкова // Acta Biomedica Scientifica (East Siberian Biomedical Journal). – 2022. – Т. 7, № 1. – С. 106-113. – DOI: 10.29413/ABS.2022-7.1.13.

89. Литвинова, А. В. Психологическая сепарация от родителей как условие развития целеполагания студентов / А. В. Литвинова // Психолого-педагогические исследования. – 2020. – Т. 12, № 1. – С. 59-71. – DOI: 10.17759/psyedu.2020120105.

90. Литвинова, А. В. Целеполагание студентов с разным уровнем академической успеваемости / А. В. Литвинова // Интеграция образования. – 2022. – № 4. – С. 708-721. – DOI:10.15507/1991-9468.109.026.202204.708-721.

91. Лоленко, Е. В. Влияние стиля педагогического общения на социально-психологическую дистанцию в отношениях с педагогами у старших школьников / Е. В. Лоленко // Проблемы современного образования. – 2024. – № 4. – С. 27-35. – DOI: 10.31862/2218-8711-2024-4-27-35.

92. Лысакова, А. Н. Родительская семья и представления студентов об академической успешности // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34, № 3. – С. 100-112. – DOI: 10.31992/0869-3617-2025-34-3-100-112.

93. Лысакова, А. Н. Психолого-педагогические условия успешной адаптации студентов первого курса к образовательному процессу / А. Н. Лысакова, Н. В. Осипова // Человеческий капитал. – 2023. – № 12-1 (180). – С. 299-306. – DOI: /10.25629/НС.2023.12.30.

94. Макарова, Л. Н. Механизмы формирования системы профессионального роста педагога / Л. Н. Макарова, Т. И. Гущина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2016. – Т. 21, № 10 (162). – С. 6-13. – DOI: 10.20310/1810-0201-2016-21-10(162)-6-13.

95. Маленова, А. Ю. Субъективная картина благополучия студентов из семей с разной структурой / А. Ю. Маленова, Е. Е. Федотова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2022. – Т. 28, № 1. – С. 60-68. – DOI: 10.34216/2073-1426-2022-28-1-60-68.

96. Моросанова, В. И. Осознанная саморегуляция и отношение к учению в достижении учебных целей / В. И. Моросанова, Т. Г. Фомина, И. Ю. Цыганов. – Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2017. – 380 с. – ISBN: 978-5-4469-1174-5.

97. Маркова, А. К. Психология труда учителя : книга для учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 192 с.

98. Маркова, А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1983. – 96 с.

99. Мерикова, М. А. На пути к успеху: мотивация и ресурсы саморегуляции как предикторы академической успешности студентов / М. А. Мерикова // Психолого-педагогические исследования. – 2024. – № 16 (1). – С. 39-57. – DOI: 10.17759/psyedu.2024160103.

100. Мильман, В. Э. Внутренняя и внешняя мотивация учебной деятельности / В. Э. Мильман // Вопросы психологии. – 2017. – № 5. – С. 42-47.

101. Михайлова, Н. И. Компетентностный подход к применению педагогических технологий : учебно-практическое пособие / Н. И. Михайлов, О. А. Семенова. – Москва : Академия профессионального образования, 2001. – 132 с. – ISBN: 5-8379-0097-7.

102. Моросанова, В. И. Взаимосвязь регуляторных, интеллектуальных и когнитивных особенностей учащихся с математической успешностью / В. И. Моросанова, Т. Г. Фомина, Ю. В. Ковас // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7, № 34. – С. 11.

103. Моросанова, В. И. Развитие ресурсного подхода к исследованию осознанной саморегуляции достижения целей и саморазвития человека / В. И. Моросанова // Психология саморегуляции: эволюция подходов и вызовы времени. – Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2020. – С. 11-36. – ISBN: 978-5-4469-1733-4.

104. Мухина, В. С. Личность: мифы и реальность: Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты : монография / В. С. Мухина. – Москва : Национальный книжный центр, 2017. – 1088 с. – ISBN: 978-5-4441-0259-6.

105. Мухина, В. С. Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям / В. С. Мухина. – Москва : Академия, 2004. – 452 с. – ISBN: 5-7695-0408-0.

106. Недачина, Д. К. Наставник и ученики: изучение ментальности учителя (по В. А. Сонину) / Д. К. Недачина // Социально-психологические проблемы ментальности / менталитета. – 2023. – № 19. – С. 78-87.

107. Некогнитивные предикторы академических достижений в различные периоды обучения / Ю. А. Ишмуратова, А. М. Потанина, И. Ю. Цыганов,

В. И. Моросанова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2019. – № 3. – С. 25-40. – DOI: 10.18384/2310-7235-2019-3-25-40.

108. Никитина, Е. Ю. Фасцинация как средство развития коммуникативной компетенции будущего учителя в системе языкового образования / Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева, М. Г. Федотова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2022. – № 6 (172). – С. 126-143. – DOI: 10.25588/4531.2022.75.40.007.

109. Носова, Л. С. Модель цифровой культуры будущих педагогов в условиях цифровизации образования / Л. С. Носова, Е. А. Леонова, А. А. Рузаков // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2019. – № 4. – С. 134-154.

110. Общая педагогика : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. В. А. Сластенина. – Москва : Изд. Центр «Академия», 2002. – 576 с.

111. Овчарова, Р. В. Практическая психология образования : учебное пособие для студентов психологических факультетов университетов / Р. В. Овчарова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 448 с. – (Высшее образование). – ISBN: 5-7695-0899-X.

112. Огиенко, О. Модель формирования профессиональных компетенций учителей: европейское измерение / О. Огиенко, А. Роляк // ТЕПЕ 3-й ежегодный Конференция «Политика педагогического образования в Европе: качество педагогического образования», май 2009 г., Университет Умео, Швеция, Слушания. – Стокгольм, 2009. – С. 230-235.

113. Олейникова, Т. А. Оценка качества образовательного процесса в контексте стилей преподавания / Т. А. Олейникова // Региональный вестник. – 2019. – № 7 (22). – С. 34-35.

114. Ольховик, И. В. Методы стимулирования инновационной деятельности вуза : диссертация на соискание ученой степени кандидата экономических

наук : 08.00.05 Экономика и управление народным хозяйством / Ольховик Ирина Валерьевна. – Санкт-Петербург, 2013. – 181 с.

115. Попова, В. В. Формирование индивидуального стиля преподавания в виртуальной образовательной среде / В. В. Попова // Социальная реальность виртуального пространства : материалы I Международной научно-практической конференции, Иркутск, 20–23 сентября 2019 года. – Иркутск : Иркутский государственный университет, 2019. – С. 229-233. – ISBN: 978-5-9624-1743-1.

116. Попова, С. В. Педагогические условия формирования познавательного интереса у школьников / С. В. Попова, Ж. Н. Ворочай // Гаудеамус. – 2023. – Т. 22, № 1. – С. 27-34.

117. Потанина, А. М. Анализ взаимосвязей предикторов академической успеваемости школьников методом сетевого моделирования / А. М. Потанина, С. Л. Артеменков // Моделирование и анализ данных. – 2024. – Т. 14, № 3. – С. 22-40.

118. Проненко, Е. А. Стил преподавания, ограничивающий активность на занятиях: отношение студентов / Е. А. Проненко, П. Р. Пушкарёва // Психология и педагогика воспитания в изменяющемся мире: тренды, новые смыслы и технологии : Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием для студентов, магистрантов, аспирантов и молодых ученых, Махачкала, 01 декабря 2023 года. – Махачкала : Общество с ограниченной ответственностью «Издательство АЛЕФ», 2023. – С. 174-181. – ISBN: 978-5-00212-486-2.

119. Ромахина, И. А. Актуальные проблемы системы экономического стимулирования профессорско-преподавательского состава вуза / И. А. Ромахина // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 12 (127). – С. 116-118.

120. Рябова, Е. В. Особенности организации образовательного процесса в современном вузе в условиях дистанционного обучения / Е. В. Рябова, З.А. Саидов, И. Р. Позднякова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3 (100). – С. 327-329.

121. Савотина, Н. А. Индивидуальный стиль преподавателя: пути формирования / Н. А. Савотина, В. Е. Теренин // Вестник Калужского университета. – 2021. – № 1 (50). – С. 172-174.

122. Савченко, А. Б. Коммуникативный стиль педагога как фактор инициации смыслообразования старшеклассников : автореферат диссертации кандидата психологических наук : 19.00.07 Педагогическая психология / Савченко Анна Борисовна. – Ростов-на-Дону, 2012. – 21 с.

123. Сафронова, Е. М. О смыслах и бессмысленности воспитательной деятельности / Е. М. Сафронова // Педагогическое образование и наука. – 2017. – № 2. – С. 70-74.

124. Сахарова, В. И. Вектор развития профессиональных компетенций педагогов в условиях цифровизации образования / В. И. Сахарова, И. И. Трубина // Научно-образовательный журнал «Профессиональное образование в России и за рубежом». – 2021. – № 2 (42). – С. 61-67.

125. Свиридова, А. В. Пути формирования речевой среды студентов факультета подготовки учителей начальных классов Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета / А. В. Свиридова, Е. Ю. Никитина, Г. А. Шиганова // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2023. – № 3 (175). – С. 171-196. – DOI: 10.25588/CSPU.2023.175.3.010.

126. Сластенин, В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – Москва : Издательский центр «Академия», 2004. – 576 с.

127. Сморчкова, В. П. Социально-педагогическое сопровождение профессионального становления будущего социального педагога / В. П. Сморчкова // Казанский педагогический журнал. – 2015. – № 4-2 (111). – С. 263-267.

128. Сорокопуд, Ю. В. Организация эффективного взаимодействия в высшей школе в процессе реализации идей гуманистической образовательной парадигмы / Ю. В. Сорокопуд, А. С. Канюк, Г.С.-Х. Дудаев // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3 (100). – С. 332-334.

129. Столяр, Е. Д. Формирование смыслов оценочного характера / Е. Д. Столяр // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2019. – № (2). – С. 41-48. – DOI: 10.20916/1812-3228-2019-2-41-48.

130. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия» / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2003. – 544 с.

131. Стурикова, М. В. Коммуникативная компетенция: к вопросу о дефиниции и структуре / М. В. Стурикова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2015. – № 6. – С. 27-32.

132. Тильняк, Н. В. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности будущих специалистов технического профиля / Н. В. Тильняк // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – № 8. – С. 91-95.

133. Тимашкова, Л. Н. Формирование коммуникативной компетентности будущих педагогов / Л. Н. Тимашкова. – Минск : БГПУ, 2003. – 121 с. – ISBN: 985-435-533-0.

134. Тиханова, Д. Н. Влияние стиля преподавания на учебную мотивацию школьников / Д. Н. Тиханова, М. Е. Питанова // Традиции и инновации в современной психологии и педагогике : сборник статей Международной научно-практической конференции, Оренбург, 15 апреля 2019 года. – Оренбург : Общество с ограниченной ответственностью «Аэтерна», 2019. – С. 164-167. – ISBN: 978-5-00109-718-1.

135. Ткаченко, П. В. Стили общения и руководства преподавателя высшей школы / П. В. Ткаченко, Н. И. Белоусова, Е. В. Петрова // Балтийский гуманитарный журнал. – 2022. – Т. 11, № 1(38). – С. 16-18. – DOI: 10.57145/27129780_2022_11_01_04.

136. Усманова, М. Н. Инновационный менеджмент образовательного процесса / М. Н. Усманова // Вестник интегративной психологии. – 2016. – Выпуск 14. – С. 187-189.

137. Тубельский, А. Н. Школа будущего, построенная вместе с детьми / А. Н. Тубельский. – Москва : Первое сентября, 2019. – 440 с. – ISBN: 978-5-98368-135-4.

138. Усманова, М. Н. Социально психологические аспекты профессиональной карьеры / М. Н. Усманова // Science and Education. – 2022. – Vol. 3 (4). – P. 1702-1709.

139. Усманова, М. Н. Эмпирическое исследование темперамента личности в профессиональной деятельности педагогов / М. Н. Усманова // PSIXOLOGIYA. – 2021. – № 4. – С. 15-21.

140. Усманова, М. Н. Уровни коммуникативной компетентности у педагогов: исследование с использованием кейс-метода и наблюдательных техник / М. Н. Усманова // Вестник практической психологии образования. – 2024. – № 21 (2). – С. 12-136. – DOI: 10.17759/bppe.2024210216.

141. Федосенко, Е. В. Школьная тревожность, мотивация учеников младших классов и стиль преподавания учителя / Е. В. Федосенко, М. Д. Сычкина, Д. О. Углова // Образование и качество жизни. – 2023. – № 4 (34). – С. 71-78.

142. Федорова, М. А. Дидактическая концепция формирования учебной самостоятельной деятельности студентов в вузе : монография / М. А. Федорова. – Москва : Издательство Юрайт, 2025. – 331 с. – ISBN: 978-5-534-13256-4.

143. Федченко, Н. М. Педагогическое общение : учебное пособие / Н. М. Федченко. – Жезказган : АО «ЖезУ», 2020. – 89 с.

144. Фомина, Т. Г. Стресс в образовательной среде и его влияние на академическую успешность и психологическое благополучие обучающихся / Т. Г. Фомина, Е. В. Филиппова, А. В. Бурмистрова-Савенкова, В. И. Моросанова // Национальный психологический журнал. – 2024. – № 19 (4). – С. 148-160. – DOI: 10.11621/npj.2024.0410.

145. Цквитария, Т. А. Формирование soft Skills педагогических кадров профильного университета / Т. А. Цквитария, В. Н. Власова, В. С. Бутенко, И. В. Шатохина // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 3. – С. 1-9.

146. Черницына, М. М. Коммуникативный стиль преподавателя в контексте интегративных технологий обучения и его влияние на смыслообразование у обучающихся / М. М. Черницына, В. А. Колмыкова // Успехи гуманитарных наук. – 2024. – № 5. – С. 227-233. – DOI 10.58224/2618-7175-2024-5-227-233.

147. Черницына, М. М. Кросс-дисциплинарные методы обучения: интеграция знаний для формирования новых смыслов / М. М. Черницына, К. Ю. Колесина // Современные тенденции развития фундаментальных и прикладных наук. Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции (Брянск, 25 января 2025 г.). – Брянск : БГИТУ, 2025. – С. 376-382.

148. Черницына, М. М. Обсуждение как интегративный метод обучения: роль диалога в процессе смыслообразования / М. М. Черницына, К. Ю. Колесина // Научное сообщество XXI века: проблемы и пути их решения : сборник научных трудов по материалам XXXII Международной научно-практической конференции (Анапа, 15 января 2025 г.). – Анапа : НИЦ ЭСП в ЮФО, 2025. – С. 38-45.

149. Черницына, М. М. Влияние «переноса» смысла на образовательные стандарты: как оценивать знания, когда часть аргументации порождается вне учебной аудитории / М. М. Черницына // Наука. Культура. Общество 2026. Актуальные вопросы социально-гуманитарных исследований : сборник трудов III Международного научного конгресса «Наука. Культура. Общество 2026. Акту-

альные вопросы социально-гуманитарных исследований», Россия, г. Санкт-Петербург, 30 апреля 2026 г. / Под редакцией А.И. Климина, О.В. Архиповой и других; Ассоциация «НИЦ «Пересвет». – Санкт-Петербург : Ассоциация «НИЦ «Пересвет», 2026. – С. 98-106.

150. Чернышева, А. В. Коммуникативные паттерны преподавателей технических вузов современной Москвы / А. В. Чернышева, А. А. Пьянов // Гуманитарный вестник. – 2023. – № 4 (102). – С. 10-17.

151. Чжоу, Ц. Эмоциональный эффект речи преподавателя в мультикультурном классе / Ц. Чжоу, С. Лаиш, Т. В. Ларина // Вестник Волгоградского государственного университета. Языкознание. – 2023. – № 1 (22). – С. 123-137. – DOI: 10.15688/jvolsu2.2023.1.10.

152. Чоросова, О. М. Современное состояние профессионального развития педагогов в условиях трансформации цифрового образования / О. М. Чоросова, Н. И. Горохова, А. И. Иванова, М. Д. Иванова // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия «Педагогика. Психология. Философия». – 2020. – № 3. – С. 42-48.

153. Шабалдин, А. П. Влияние стилей преподавания на мотивацию обучения в Вузе / А. П. Шабалдин, Э. И. Никонова // Высшее и среднее профессиональное образование России: вчера, сегодня, завтра : Материалы 17-ой Международной научно-практической конференции, Казань, 23 мая 2023 года. – Казань : Редакционно-издательский центр «Школа», 2023. – С. 384-387. – ISBN: 978-5-00162-836-1.

154. Шаброва, Н. В. Взаимодействие студентов и их родителей как фактор минимизации образовательных рисков / Н. В. Шаброва // Высшее образование в России. – 2022. – № 4. – С. 29-41. – DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-4-29-41.

155. Шарин, В. И. Семейная поддержка в представлениях студенческой молодёжи / В. И. Шарин // Вестник Московского университета. Серия 18. Социология и политология. – 2021. – № 27 (4). – С. 258-273. – DOI: 10.24290/1029-3736-2021-27-4-258-273.

156. Ширшов, В. Д. Педагогическая коммуникация (Теорет. основы) : специальность 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования : диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Ширшов Владимир Дмитриевич. – Екатеринбург, 1994. – 262 с.

157. Ширшов, В. Д. История социальной работы : учебное пособие / В. Д. Ширшов. – Москва : ИНФРА-М, 2023. – 267 с. – ISBN: 978-5-16-014540-2.

158. Щипицина, Л. Ю. Жанры учебного онлайн-дискурса: от учебного сайта до синхронного онлайн-урока / Л. Ю. Щипицина // Жанры речи. – 2023. – № 2 (38). – С.175-185. – DOI: 10.18500/2311-0740-2023-18-2-38-175-185.

159. Эзри, Г. К. К вопросу об индивидуальном стиле педагогической деятельности преподавателя социально-гуманитарных дисциплин высшего учебного заведения / Г. К. Эзри // Бюллетень науки и практики. – 2023. – Т. 9, № 2. – С. 349-360. – DOI: 10.33619/2414-2948/87/42.

160. Юхно, В. С. Аффективно-когнитивные предикторы академической успешности современных студентов: аналитический обзор / В. С. Юхно, Е. Г. Денисова // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2022. – Т. 20, № 4. – С. 17-26. – DOI: 10.21702/ncpb.2022.4.2.

161. Яковлева, Н. О. Сопровождение как педагогическая деятельность / Н. О. Яковлева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2012. – № 4 (263). – С. 46-49.

162. Ярошевская, С. В. Представления студентов об успешности обучения: темы, ориентиры и противоречия / С. В. Ярошевская, Т. А. Сысоева // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26, № 1. – С. 92-101. – DOI: 10.17759/pse.2021260106.

163. Ярычев, Н. У. Специфика педагогического общения преподавателя высшей школы в условиях реализации гибридного обучения / Н. У. Ярычев, И. Е. Емельянова, Г. С. Х. Дудаев // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3 (100). – С. 298-300.

164. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 365 с.

165. Afzal, Dr. The Influence of Teacher-Student Relationships on Students' Academic Achievement at University Level / Dr. Afzal, R. Shahid, A. Kanwal // Gomal University Journal of Research. – 2023. – № 39. – P. 55-68.

166. Bakker-Pieper, A. The Incremental Validity of Communication Styles Over Personality Traits For Leader Outcomes / A. Bakker-Pieper, R. De Vries // Human Performance. – 2013. – № 26. – P. 1-19. – DOI: 10.1080/08959285.2012.736900.

167. Batool, T. Exploring Parents Involvement in University Students Education / T. Batool, J. Raiz // Journal of Business and Social Review in Emerging Economies. – 2020. – № 6. – P. 187-196. – DOI: 10.26710/jbsee.v6i1.1037.

168. Bota, O. A. Aspects Regarding the Relationship Between Teaching Styles and School Results / O. A. Bota, C. Tulbure // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – № 203. – P. 285-290. – DOI: 10.1016/j.sbspro.2015.08.296

169. Chernova, I. V. Pedagogical Ethics in Distance Education / I. V. Chernova, V. Katermina // SHS Web of Conferences. – 2021. – № 127. – P. 10-13. – DOI: 10.1051/shsconf/202112701003.

170. Dhillon, N. Self-Assessment of Teachers' Communication Style and Its Impact on Their Communication Effectiveness: a Study of Indian Higher Educational Institutions / N. Dhillon, G. Kaur // Sage Open. – 2021. – № 11 (2). – P. 1-13. – DOI: 10.1177/21582440211023173.

171. Doménech-Betoret, F. The Relationship Among Students' and Teachers' Thinking Styles, Psychological Needs, and Motivation / F. Doménech-Betoret, A. Gómez-Artiga // Learning and Individual Differences. – 2014. – № 29. – P. 89-97. – DOI: 10.1016/j.lindif.2013.10.002.

172. Feezel, J. The Evolution of Communication Pedagogy / J. Feezel // Journal of Communication Pedagogy. – 2018. – № 1. – P. 3-8.

173. Flanagan-Bórquez, A. Family and Higher Education: Developing a Comprehensive Framework of Parents' Support and Expectations of First-Generation Students / A. Flanagan-Bórquez, G. Soriano-Soriano // *Frontiers in Education*. – 2024. – № 9. – P. 146-191. – DOI: 10.3389/feduc.2024.1416191.

174. Florea, C. Development of communication skills in high school: A pedagogical model / C. Florea // *Analele Universității din Târgu Jcu*. – 2023. – № 21 (1). – P. 123-135.

175. Fornell, C. Evaluating Structural Equation Models With Unobservable Variables and Measurement Error / C. Fornell, D. F. Larcker // *JMR, Journal of Marketing Research*. – 1981. – № 18 (1). – P. 39-50. – DOI: 10.2307/3151312.

176. Gana, M. Family Functioning, Parental Attachment and Students' Academic Success / M. Gana, D. Rad, C. Stoian // *Journal of Infrastructure Policy and Development*. – 2023. – № 8. – P. 2565. – DOI: 10.24294/jipd.v8i1.2565.

177. Giles, S. M. The Role of Teacher Communicator Style in the Delivery of a Middle School Substance Use Prevention Program / S. M. Giles, M. M. Pankratz, C. Ringwalt, J. Jackson-Newsom, W. B Hansen., D. Bishop, L. Dusenbury, N. Gottfredson // *Journal of Drug Education*. – 2012. – № 42 (4). – P. 393-411. – DOI: 10.2190/de.42.4.b.

178. Hunkins, N. C. Beautiful work, you're rock stars!": Teacher Analytics to Uncover Discourse that Supports or Undermines Student Motivation, Identity, and Belonging in Classrooms / N. C. Hunkins, S. Kelly, S. K. D'Mello. // *12th International Learning Analytics and Knowledge Conference (LAK22)*. – 2022. – № 21-25. – 9 p. – DOI: 10.1145/3506860.3506896

179. Kuszak, K. Paradoxes of School Communication / K. Kuszak // *A Reflection on Selected Restrictions on Communication*. – 2013. – № 2 (4). – P. 23-37.

180. Mok, S. Y. How do professional development programs on comparing solution methods and classroom discourse affect students' achievement in mathematics? The mediating role of students' subject matter justifications / // *Learning and Instruction*. – 2022. – № 2 (82). – DOI: 10.1016/j.learninstruc.2022.101668

181. Navdeep, Dh. Impact of Personality Traits on Communication Effectiveness of Teachers: Exploring the Mediating Role of Their Communication Style / Dh. Navdeep, K. Gurvinder // Sage. – 2023. – № 13 (2). – P. 215824402311680. – DOI: 10.1177/21582440231168049.

182. Reeve, J. Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice / J. Reeve, S. H. Cheon // Educational Psychologist. – № 1 (56). – P. 54-77. – DOI: 10.1080/00461520.2020.1862657

183. Richmond, V. P. Socio-Communicative Style and Orientation in Instruction: Giving Good Communication and Receiving Good Communication / V. P. Richmond, M. M. Martin // Communication for teachers. – Boston, MA : Allyn and Bacon, 1998. – P. 133-148.

184. Smart, P. R. The Cognitive Ecology of the Internet / P. R. Smart, R. Heersmink, R. W. Clowes // Springer eBooks. – 2017. – P. 251-282. – DOI: 10.1007/978-3-319-49115-8_13.

185. Van Daal, T. The Impact of Personality, Goal Orientation, and Self-efficacy on Participation of High School Teachers in Learning Activities in the Workplace / T. Van Daal, V. Donche, S. De Maeyer // Vocations and Learning. – 2002. – № 7. – P. 21-40. – DOI: 10.1007/s12186-013-9105-5.

186. Williams, M. Exploring Psychology in Language / M. Williams, S. Mercer, S. Ryan // Oxford Handbooks for Language Teachers: learning and teaching. – 2016. – P. 171. – ISBN: 9780194423991.

187. Yimam, M. L. Evaluation of the effects of discourse-based mathematics instruction on eleventh grade students' conceptual and procedural understanding of probability and statistics / M. L. Yimam, A. D. Dagnew // Cogent Education. – 2022. – № 9 (1). – DOI: 10.1080/2331186X.2021.2007742.

ПРИЛОЖЕНИЯ

ОГЛАВЛЕНИЕ ПРИЛОЖЕНИЙ

	стр.
Приложение 1. Программа повышения квалификации «Смысло- инициирующая коммуникация в цифровой среде: Педагогический ре- зонанс как ресурс развития УУД у старшеклассников».....	131
Приложение 2. Практические задания. Модуль 1. Практическая 2. Разбор кейсов. Определение навыков коммуникации.....	143
Приложение 3. Практические задания. Модуль 2. Практическая 2. Кейс задания.....	148
Приложение 4. Практические задания. Модуль 3. Практическая 1. Изучение схемы эмоционального реагирования, изучение инструмен- тов, которые повышают осознанность личности.....	150
Приложение 5. Практические задания. Модуль 4. Практическая 1.	153

Программа повышения квалификации
«Смыслоиницилирующая коммуникация в цифровой среде:
Педагогический резонанс как ресурс развития УУД у старшеклассников»

Категория слушателей

Педагоги среднего общего образования (учителя-предметники, классные руководители, педагоги-психологи, заместители директора по УВР/ВР).

Форма обучения

Очно-заочная с применением дистанционных технологий (стажировка, тренинги, мастер-классы).

Срок освоения

72 часа (или 36 часов для модульной части).

Цель программы

Совершенствование профессиональных компетенций педагогов в области формирования ценностно-смысловой позиции старшеклассников через организацию коммуникативных ситуаций, способствующих развитию универсальных учебных действий (УУД) и преодолению академических трудностей.

I. Пояснительная записка

Актуальность программы обусловлена необходимостью перехода от трансляции знаний к формированию у обучающихся способности к смыслообразованию. В условиях насыщенности образовательного процесса цифровыми технологиями и социальными сетями, педагог должен владеть инструментарием создания «смыслоиницилирующих коммуникативных ситуаций», которые позволяют старшеклассникам пережить неудовлетворенность собой и выйти на новый уровень самореализации через учебную успешность.

В основе программы лежит понятие «педагогического резонанса» (эмоционально-интеллектуальное взаимодействие педагога и ученика) и использование диагностического инструментария (психологический портрет педагога, Q-набор, самооценка перцептивной эффективности).

II. Планируемые результаты освоения программы

Слушатель будет знать:

1. Структуру метапредметных результатов (УУД) в контексте формирования коммуникативных навыков.
2. Механизмы создания смыслоиницилирующих коммуникативных ситуаций (закономерности смыслообразования).
3. Современные методы диагностики коммуникативного стиля педагога («Q-набор», «Психологический портрет учителя», методика самооценки).
4. Принципы контекстуальности и интерактивности в обучении старшеклассников с учетом цифровых и сетевых аспектов.

Продолжение Приложения 1

Слушатель будет уметь:

1. Проектировать учебные ситуации с этическим и ценностно-смысловым контекстом, запускающие механизм рефлексии у старшеклассников.
2. Применять методы критического анализа информации и организации рефлексивной деятельности обучающихся.
3. Осуществлять самоанализ собственной коммуникативной эффективности (перцептивная эффективность) и корректировать стиль общения.
4. Использовать интерактивные формы (дискуссии, ролевые игры, групповую работу) для развития коммуникативного резонанса.

Учебный план (72 часа)

№ п/п	Название модуля	Всего часов	Лекции	Практика (тренинги, стажировка)	Форма контроля
1.	Модуль 1. Методологические основы формирования УУД и смыслообразования	12	6	6	Тестирование / Собеседование
2.	Модуль 2. Педагогический резонанс: Диагностика и развитие коммуникативных стилей	20	8	12	Защита «Психологического портрета»
3.	Модуль 3. Проектирование смыслоиницирующих коммуникативных ситуаций	24	8	16	Кейс-метод / Проект урока
4.	Модуль 4. Цифровая среда и сетевое взаимодействие как ресурс развития смыслов	8	4	4	Анализ кейсов
	Итоговая аттестация	8	—	8	Разработка и защита программы (методической разработки)
	Итого	72	26	46	

IV. Содержание программы

Модуль 1. Методологические основы формирования УУД и смыслообразования

Темы:

- 1.1. Коммуникативные УУД как метапредметный результат ФГОС: от обмена информацией к смыслообразованию.
- 1.2. Понятие «смыслоиницирующей коммуникативной ситуации». Психолого-педагогические условия переживания неудовлетворенности собой и стремления к обновлению.

Продолжение Приложения 1

1.3. Модель формирования новых смыслов учения: логика восхождения от «полезности» к «академической успешности как главному средству самореализации».

Практикум: Анализ педагогических ситуаций на предмет наличия/отсутствия смыслоиницирующего потенциала.

Влияние на развитие педагога в рамках смыслоиницирующих коммуникаций

Сфера развития	Описание влияния
Методологическая компетентность	Педагог осваивает категориальный аппарат смыслообразования (смыслоиницирующая ситуация, ценностно-смысловой контекст, рефлексия ответственности), что позволяет ему выйти за рамки узкопредметного мышления и осознанно проектировать метапредметные результаты.
Рефлексивная позиция	Осваивая модель восхождения старшеклассников от «смутного переживания полезности» к «убеждению в академической успешности», педагог начинает рефлексировать собственную профессиональную траекторию: осознает, какие смыслы движут им самим в педагогической деятельности.
Понимание возрастной психологии	Формируется углубленное понимание специфики старшего школьного возраста: кризиса самоопределения, потребности в признании, противоречия между внешней успешностью и внутренней смысловой наполненностью. Это позволяет педагогу точнее идентифицировать зоны «неудовлетворенности собой» у обучающихся — ключевой триггер смыслоиницирующей ситуации.

Модуль 2. Педагогический резонанс: Диагностика и развитие коммуникативных стилей:

Темы:

2.1. «Психологический портрет педагога» как фактора смыслообразования (метод Резапкиной, 2023). Понятие «педагогический резонанс» и психоэмоциональное воздействие.

2.2. Q-набор для оценки стиля общения (Stephen & Harrison). Формирование «интерактивной личности» педагога.

2.3. Самооценка перцептивной эффективности (Dhillon & Kaur): анализ соответствия восприятия педагога и ожиданий обучающихся.

Практикум: Проведение самодиагностики (самооценка) и взаимодиагностики. Разбор субъективных ограничений методов. Формирование индивидуального маршрута развития коммуникативной гибкости.

Продолжение Приложения 1

Влияние на развитие педагога в рамках смыслоиницирующих коммуникаций

Сфера развития	Описание влияния
Развитие эмоционального интеллекта	Освоение категории «педагогический резонанс» формирует у педагога способность распознавать собственные эмоциональные состояния и их влияние на класс. Педагог учится управлять своей экспрессией (вербальной и невербальной) для создания необходимого эмоционального фона, способствующего возникновению смыслового диалога.
Формирование коммуникативной гибкости	Q-набор позволяет педагогу выявить свой доминирующий стиль общения (авторитарный, демократический, либеральный и др.) и осознать, как этот стиль воспринимается старшеклассниками. Педагог приобретает способность к адаптации своего коммуникативного поведения в зависимости от особенностей класса и конкретной смыслоиницирующей задачи.
Преодоление субъективных ограничений	Методика самооценки перцептивной эффективности (Dhillon & Kaar) обнажает «слепые зоны» педагога — расхождения между тем, как педагог оценивает свою эффективность, и тем, как его воспринимают ученики. Это запускает процесс профессионального смирения и открытости к обратной связи, что является необходимым условием для построения аутентичных, неформальных смысловых коммуникаций.
Укрепление профессиональной идентичности	Как отмечено в исходных данных, «способствуя рождению смысла учения у обучающихся, педагог укрепляет и собственные профессиональные смыслы». В ходе модуля педагог через рефлексию собственного коммуникативного портрета заново обретает чувство профессиональной значимости и понимает, что его личность является главным инструментом смыслообразования.

Модуль 3. Проектирование смыслоиницирующих коммуникативных ситуаций

Темы:

3.1. Принципы создания коммуникативных ситуаций: комплексность, контекстуальность, интерактивность, системность (обучающая, развивающая, воспитательная функции).

3.2. Технология включения старшеклассников в решение задач с этическим и ценностно-смысловым контекстом.

3.3. Развитие субъектной позиции обучающихся: от пассивного слушания к активному участию через дискуссии, ролевые игры и групповую работу.

3.4. Технический компонент смысловой позиции: формирование арсенала приемов решения учебных задач (метапредметные навыки).

Продолжение Приложения 1

Практикум: Проектирование цикла уроков/внеурочных занятий с использованием метода «Психологический портрет» и Q-набора для создания резонанса.

Влияние на развитие педагога в рамках смыслоиницирующих коммуникаций

Сфера развития	Описание влияния
Проектировочная компетентность	Педагог овладевает алгоритмом конструирования смыслоиницирующих ситуаций: от выбора ценностно-смыслового контекста до прогнозирования возможных смысловых выборов старшеклассников. Формируется способность видеть не только «тему урока», но и его «смысловую фабулу».
Трансформация ролевой позиции	Принцип интерактивности и субъектной позиции обучающихся требует от педагога отказа от роли «транслятора знаний» и перехода в позицию фасилитатора, модератора, соучастника смыслопоиска. В модуле отрабатываются конкретные приемы делегирования ответственности, организации дискуссий без доминирования, поддержки разных точек зрения.
Интеграция воспитательной и обучающей функций	Педагог осваивает принцип системности, что позволяет ему преодолеть традиционный разрыв между «воспитательной работой» и «преподаванием предмета». Он учится встраивать воспитательные задачи (формирование ценностного отношения к учению, ответственности) непосредственно в ткань учебного занятия через коммуникативные ситуации.
Метапредметное мышление педагога	Формируя у старшеклассников «технический компонент смысловой позиции» (арсенал приемов решения задач), педагог сам вынужден систематизировать и расширять свой собственный арсенал метапредметных педагогических техник. Это развивает его гибкость при работе с разными предметными областями и разными категориями обучающихся.

Модуль 4. Цифровая среда и сетевое взаимодействие как ресурс развития смыслов

Темы:

4.1. Специфика современной ситуации развития: «цифровые» и «сетевые» аспекты коммуникации

4.2. Использование социальных сетей и цифровых платформ для организации коммуникативных ситуаций (сетевые партнеры, цифровая этика).

4.3. Критический анализ информации в цифровой среде как инструмент развития рефлексии и смыслообразования.

Практикум: Моделирование коммуникативной ситуации с использованием цифровых инструментов (форумы, облачные сервисы, учебные блоги).

Продолжение Приложения 1

Влияние на развитие педагога в рамках смыслоиницирующих коммуникаций

Сфера развития	Описание влияния
Цифровая коммуникативная компетентность	Педагог осваивает специфику коммуникации в цифровой среде: особенности тональности, этики, форматов обратной связи. Это позволяет ему использовать социальные сети и мессенджеры не как отвлекающий фактор, а как легитимное пространство для продолжения смыслового диалога за пределами урока.
Понимание цифровой социализации старшеклассников	Формируется представление о том, что для современных подростков цифровая среда является не просто инструментом, а средой обитания, где формируются их ценности, идентичность и круг общения. Педагог учится «переводить» смыслоиницирующие ситуации в формат, знакомый и принимаемый обучающимися.
Развитие критического мышления педагога	Освоение методик критического анализа информации в цифровой среде позволяет педагогу не только транслировать эти навыки ученикам, но и самому более осознанно оценивать информационные потоки, с которыми сталкивается в профессиональной деятельности (включая фейки, манипулятивные техники).
Расширение репертуара педагогических ситуаций	Педагог приобретает навык использования сетевых партнеров (экспертов, представителей профессий, волонтеров) для создания контекстуальных смысловых ситуаций. Это выводит обучение за границы класса и школы, усиливая переживание «реальности» учебных задач.

Модуль 5. Итоговая аттестация

Форма: Защита индивидуального проекта.

Требования к проекту:

Педагог разрабатывает **серию смыслоиницирующих коммуникативных ситуаций** (не менее 3-х) по своему предмету или воспитательной работе. В проекте необходимо:

Описать контекст (реальная проблема класса, цифровая среда).

1. Обосновать выбор методов (Q-набор, элементы психологического портрета).

2. Показать логику развития смыслов у старшеклассников (от рефлексии слабостей к принятию академической успешности как ценности).

3. Представить способы диагностики достижения метапредметных результатов (УУД) и уровня сформированности смысловой позиции.

Продолжение Приложения 1

Влияние на развитие педагога в рамках смыслоиницирующих коммуникаций

Сфера развития	Описание влияния
Интеграция знаний в целостную систему	Проектная форма аттестации обеспечивает синтез теоретических знаний и практических навыков, полученных в предыдущих модулях. Педагог демонстрирует способность самостоятельно, от начала до конца, спроектировать смыслоиницирующий процесс.
Профессиональная рефлексия через проектирование	При защите проекта педагог не только предъявляет результат, но и рефлексировать собственную динамику: как изменилось его понимание смыслообразования, какие трудности он преодолевал, какие открытия сделал. Это закрепляет рефлексивную позицию как устойчивую профессиональную привычку.
Формирование готовности к трансляции опыта	Проект, выполненный по единым критериям, может стать основой для дальнейшего распространения опыта (мастер-классы, публикации, выступления). Педагог осваивает навык презентации своего профессионального замысла коллегам, что способствует формированию сообщества педагогов, разделяющих ценности смыслоиницирующего подхода.

V. Условия реализации программы**Кадровое обеспечение**

К реализации программы привлекаются педагоги-психологи, методисты, преподаватели, владеющие технологией «педагогического резонанса» и методами диагностики коммуникативных стилей.

Материально-техническое обеспечение

Для проведения практических занятий необходимы:

- Компьютерный класс с выходом в интернет.
- Бланки методик: «Психологический портрет учителя» (Резапкина), Q-набор (100 карточек для сортировки).
- Видеоаппаратура для записи и анализа уроков (для оценки невербального взаимодействия).

Оценочные материалы

1. **Входная диагностика:** Определение исходного уровня понимания педагогами механизмов смыслообразования.

2. **Промежуточная аттестация:** Решение педагогических кейсов на создание смыслоиницирующей ситуации.

3. **Итоговая аттестация:** Экспертная оценка проекта по критериям:

- Соответствие закономерностям смыслообразования.
- Комплексность (учет цифровых и сетевых аспектов).
- Контекстуальность (связь с реальной жизнью старшеклассников).
- Наличие инструментов рефлексии (самокритичность и вера в свои возможности).

Продолжение Приложения 1

Данная программа позволяет не только повысить квалификацию педагогов в области коммуникативных технологий, но и перевести их деятельность в рамках осознанного управления процессом смыслообразования у старшеклассников, что соответствует современным требованиям к качеству образования.

Разработанная программа повышения квалификации «Смыслоиницилирующая коммуникация в цифровой среде: Педагогический резонанс как ресурс развития УУД у старшеклассников» представляет собой целостный, теоретически обоснованный и практико-ориентированный инструмент трансформации профессиональной деятельности педагога в контексте реализации метапредметных результатов федеральных государственных образовательных стандартов.

В ходе разработки программы осуществлена интеграция нескольких концептуальных подходов, что позволило выйти за пределы узко методического понимания повышения квалификации и придать ей статус средства профессионально-личностного развития педагога.

Во-первых, программа опирается на деятельностную и смысловую парадигмы образования, в рамках которых коммуникативные универсальные учебные действия (УУД) рассматриваются не как изолированные навыки, а как фундаментальный механизм смыслообразования. Введение в содержание программы категории «смыслоиницилирующей коммуникативной ситуации» позволяет преодолеть традиционное противопоставление когнитивного и личностного развития обучающегося. Как показано в исследовании, именно переживание «неудовлетворенности собой» в ходе специально организованной коммуникации становится триггером запуска процессов рефлексии и пересмотра ценностно-смысловых ориентаций старшеклассников.

Во-вторых, программа базируется на авторской модели восхождения старшеклассника от «смутного переживания полезности учения» к «убежденности в академической успешности как главном средстве самореализации». Данная модель, имплементированная в содержание модулей, задает логику не только формирования смыслов у обучающихся, но и трансформации профессиональных смыслов самого педагога. В этом заключается принципиальное отличие предлагаемого подхода от традиционных программ ПК: педагог становится не просто исполнителем методических предписаний, а со-субъектом смыслообразующего процесса.

В-третьих, теоретическую рамку программы дополняет концепция «педагогического резонанса» (эмоционально-интеллектуального взаимодействия педагога и класса), которая получает здесь операционализацию через диагностический инструментарий. Включение методов «Психологический портрет педагога» (Резапкина, 2023), Q-набора для оценки стиля общения (Stephen & Harrison, 1986) и методики самооценки перцептивной эффективности (Dhillon & Kaur, 2021) позволяет не только диагностировать, но и целенаправленно формировать коммуникативную гибкость педагога, понимаемую как способность адаптировать свое поведение к динамике смыслообразования класса.

Продолжение Приложения 1

2. Инновационный характер программы

Новизна разработанной программы проявляется в нескольких аспектах.

Контекстуальность и комплексность. Большинство программ повышения квалификации сосредоточено на предметно-методической подготовке. Здесь же учтена реальная ситуация, в которой растут нынешние старшеклассники, – в том числе цифровая и сетевая ее сторона. Социальные сети в программе не трактуются привычно, как источник отвлечения и рисков: они включены в число инструментов, с помощью которых можно создавать смыслоиницилирующие ситуации. Педагог получает возможность работать там, где у подростков сегодня и происходит основная часть смыслообразования.

Системность функций обучения. В программе выдержан принцип единства обучающей, развивающей и воспитательной функций. Урочная и внеурочная работа обычно существуют порознь; содержание модулей показывает, как встроить воспитательные задачи – формирование ценностного отношения к учению, ответственности, готовности к смысловому выбору – прямо в учебное занятие, через коммуникативные ситуации.

Метапредметная направленность. Речь идет не о наборе частных методических умений. У педагога складывается метапредметная компетентность: умение увидеть ценностно-смысловой контекст в любом учебном материале, спроектировать коммуникативную ситуацию, запускающую рефлекссию, и применять приемы из разных предметных областей ради метапредметных результатов.

Влияние программы на профессиональное развитие педагога

В каждый модуль включен раздел о влиянии на развитие самого педагога, и это дает возможность отслеживать качественные сдвиги в профессиональном сознании и деятельности слушателей.

В когнитивном плане педагог осваивает категориальный аппарат смыслообразования. Его профессиональное мышление перестраивается: от уровня «методических приемов» – к уровню психолого-педагогических закономерностей. Появляется умение осознанно выстраивать для ученика путь от внешней мотивации к собственной смысловой позиции.

Меняется и стиль общения. Монологическая трансляция знаний уступает место диалогу, построенному на принципах «педагогического резонанса». Диагностика перцептивной эффективности помогает обнаружить «слепые зоны» в самовосприятии педагога и работать с ними, а это, в свою очередь, делает возможным более искреннее, неформальное общение с учениками.

На личностном уровне программа запускает профессиональную рефлекссию. Педагог укрепляет собственные профессиональные смыслы (что отмечено и в исходных данных) и по-новому понимает свою роль: он уже не «передатчик знаний», а фасилитатор смыслообразования. Такое переживание значимости своего труда служит защитой от эмоционального выгорания и повышает удовлетворенность работой.

Продолжение Приложения 1

Наконец, в деятельностном плане слушатель осваивает алгоритм конструирования смыслоиницирующих коммуникативных ситуаций: анализ контекста (актуальных переживаний и трудностей старшеклассников), выбор ценностно-смыслового содержания, организация интерактивного взаимодействия, обеспечение рефлексии, фиксация смысловых изменений. Освоив проектировочную компетентность, педагог в дальнейшем способен создавать развивающие коммуникативные среды самостоятельно, без внешнего методического сопровождения.

Практическая ценность программы для системы общего образования достаточно высока.

Образовательным организациям она дает готовый инструмент повышения квалификации педагогических коллективов в условиях обновленных ФГОС. Благодаря модульной структуре программу легко подстроить под запросы конкретной школы: можно реализовать полный 72-часовой курс, а можно взять отдельные модули (скажем, диагностический или проектировочный) для методических семинаров и педагогических советов.

Для системы дополнительного профессионального образования программа задает иную планку: вместо формального повышения квалификации – глубинная перестройка профессионального сознания. Диагностический инструментарий (психологический портрет, Q-набор, методика самооценки) и проектная итоговая аттестация делают результаты измеримыми и пригодными для валидации.

Педагогической науке программа дает эмпирический материал для дальнейших исследований смыслообразования, педагогической коммуникации и профессионального развития учителя. Разработанные критерии оценки сформированности смыслоиницирующих компетенций применимы в диссертационных исследованиях по специальностям 5.8.1 (Общая педагогика, история педагогики и образования), 5.8.2 (Теория и методика обучения и воспитания) и 5.8.7 (Методология и технология профессионального образования).

Перспективы дальнейшего исследования

Реализация программы намечает несколько направлений последующей научной работы:

Лонгитюдное исследование того, как компетенции, сформированные у педагогов, сказываются на динамике смысловой позиции старшеклассников — вплоть до показателей академической успешности, учебной мотивации и субъективного благополучия.

Разработка критериального аппарата для оценки уровня сформированности смыслоиницирующих компетенций педагога, его стандартизация и валидация.

Изучение связи между стилем педагогической коммуникации (по данным Q-набора) и особенностями смыслообразования в классном коллективе.

Продолжение Приложения 1

Проверка того, насколько разработанный подход переносим на другие уровни образования – основную школу, дополнительное образование, высшую школу – с поправкой на возрастную специфику.

Создание цифрового инструментария для диагностики «педагогического резонанса» и поддержки рефлексивной практики, в том числе с применением технологий искусственного интеллекта для анализа вербальных и невербальных паттернов взаимодействия.

Общее заключение

Разработанная программа повышения квалификации – это целостная технология профессионально-личностного развития педагога, а не механический набор учебных модулей. В ней соединены современные достижения педагогической психологии, теории коммуникации и возрастной педагогики. Главный ее результат – способность педагога создавать смыслоиницилирующие коммуникативные ситуации, то есть такие педагогические условия, в которых старшеклассник перестает быть объектом воспитательных воздействий и сам, как субъект, совершает ценностно-смысловой выбор в пользу учения как средства самореализации.

Сегодня цифровая среда и социальные сети стали главным пространством социализации подростков, а традиционные формы педагогического воздействия заметно теряют эффективность. Программа не противопоставляет традиционную педагогику цифровой реальности – она сводит их в единую смыслообразующую среду.

Изменения, которые происходят с педагогом в ходе освоения программы, затрагивают не поверхностный слой, а самое основание его профессиональной позиции: представления о природе учения, о собственной роли в образовательном процессе, о критериях успешности. По сути, программа работает не только как средство повышения квалификации, но и как инструмент профессиональной ресоциализации педагога в современной образовательной реальности.

Программу можно рекомендовать к внедрению в систему дополнительного профессионального педагогического образования – как действенный инструмент реализации требований ФГОС в части достижения метапредметных результатов и формирования ценностно-смысловой позиции обучающихся. Дальнейшую работу в рамках кандидатской диссертации целесообразно направить на эмпирическую верификацию заявленных эффектов и на разработку научно-методического обеспечения процесса формирования смыслоиницилирующих компетенций педагогов в системе непрерывного профессионального образования.

VI. Литература и ресурсы

1. Резапкина, Г. В. Психологический портрет учителя: методика диагностики и рекомендации по развитию профессиональных компетенций / Г. В. Резапкина. – Москва, 2023.

Продолжение Приложения 1

2. Stephen, V. P., Harrison, A. A. Q-set for assessing communication style / V. P. Stephen, A. A. Harrison // *Journal of Educational Psychology*. – 1986.
3. Dhillon, N., Kaur, G. Self-assessment of teachers in creating meaning-oriented dialogue / N. Dhillon, G. Kaur // *International Journal of Educational Research*. – 2021.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (ФГОС СОО). – Москва, 2022.
5. Методические рекомендации по формированию универсальных учебных действий (УУД) на уровне среднего общего образования. – Москва: Институт стратегии развития образования РАО.

Приложение 2

Практические задания

Модуль 1. Практическая 2.
Разбор кейсов. Определение навыков коммуникации.

Задание: выявить эффективные навыки коммуникации при взаимодействии с следующими индивидуумами и поставить галочку на против выбранного ответа.

Таблица 1

Задание 1

Категория	Вариант ответа	+/-
Педагог	Предоставить первое слово собеседнику	
	В случае несогласия не перебивать	
	Соглашаться с требованиями	
	Выявить явное недовольство	
	Нагрубить	
	Тактично высказать собственную точку зрения	
	Обозначить проблемные аспекты	
	Делать непринужденный вид	
	Высказать негодование в грубой форме	
	Попросить прощение	
Родитель	Вести диалог в претензионной форме	
	Рассказать о том, что планируете предпринять	
	Попросить поддержки	
	Требовать выслушать собственное мнение	
	Обосновать свое мнение	
	Попытаться не создавать конфликт	
	Координировать различные мнения и позиции	
Сверстник	Проявлять агрессию	
	Быть любезным, доброжелательным	
	Стремиться произвести положительное впечатление	
	Аргументировать свою точку зрения	
	Найти компромисс	
	Выразить обиду	
Брат или сестра	Пытаться подчинить себе	
	Демонстрировать запугивание	
	Объяснить причину поступка	
	Мотивировать	
	Оказывать моральное давление	
	Дать высказаться	

Задание: Каждая команда получает перечень сомнительных рекомендаций о передаче обязанностей. Задача состоит в том, чтобы правильно их скорректировать.

Продолжение Приложения 2

- Формулируйте поручение как можно расплывчатее, ограничиваясь общими фразами. Настоящий ценный работник поймёт руководителя без лишних объяснений.
- Давайте задание в самый последний момент, не обеспечивая его ресурсами. К тому же полезно менять условия прямо в процессе – это закаляет.
- Никакой самостоятельности исполнителю! С полномочиями справится даже новичок. (Как следствие – делегируйте то, в чем сами не разбираетесь).
- А вот за промахи подчинённого отвечает, разумеется, только он сам. Обязательно пригрозите увольнением за неверный результат.
- Если итог не идеален – виноват исключительно исполнитель, и объявите об этом при всех. Отдельно укажите на его слабые стороны, ошибки и недочёты. Не прячьте раздражение – он вас подвёл!
- Для надёжности дайте одно задание сразу нескольким людям, лучше одновременно и без назначения главного. Это приучит их к коллективной работе.
- Не объясняйте, каким способом выполнять задачу – так раскроется творческий потенциал.
- Ваш авторитет важнее всего. Никогда не признавайте незнание – это непременно ударит по репутации.
- Не учите и не развивайте сотрудников. Иначе они вас вытеснят. К тому же незаменимость обеспечивает долгую карьеру в фирме. Не слушайте умников: «не подготовив преемника, не продвинешься сам».
- Никакой лишней мотивации – всем и так ясно, что трудиться по 10-12 часов ежедневно без потери качества. Это национальная черта характера.

Задание: Разбейтесь на пары. Один придумывает бесцеремонную просьбу, второй должен отказать, но так, чтобы не показаться занудой и не испортить отношения.

Модуль 1. Практическая 3. Проведение викторины «Коммуникационные барьеры»

Вопросы:

1. Что такое семантический барьер
 - трудности, которые появляются, когда устное сообщение расходится с его неречевым сопровождением;
 - трудности, порождаемые неодинаковым толкованием одних и тех же слов и фраз (правильный ответ);
 - когда логика действий и выводы собеседников не совпадают;
 - применение излишне витиеватых оборотов, словесного мусора и перенасыщенности специальными терминами.

Продолжение Приложения 2

2. Определите, какие коммуникативные барьеры способны проявиться в описанных обстоятельствах. Поясните, почему вы так считаете. Итальянский преподаватель встретила в кафе студентку из России и предложила: «Давайте побеседуем, нужно поставить отметки за вашу работу, выпьем кофе». Девушка ответила: «Извините, я обычно не пью кофе» (и это соответствует действительности). Тогда преподавательница удивилась: «Как? Вы отказываетесь разговаривать со мной?»

Ответ: Коммуникативный барьер в данной ситуации может возникнуть из-за различия в культуре потребления напитков. Преподаватель пытается установить неформальное общение, а студентка отказывается из-за личных предпочтений. Возможно, возникнет недопонимание или неудобство из-за этого различия в ожиданиях обеих сторон.

3. Коммуникативные барьеры – это:

- а) то, что препятствует эффективной коммуникации и блокирует её;
- б) препятствия, которые могут возникать при обмене информацией между людьми и мешать эффективному общению;
- г) являются следствием различных причин, включая отсутствие у людей общей культурной или языковой основы;
- д) совокупность внешних и внутренних причин, которые затрудняют общение и искажают смысл передаваемой информации.

4. Установите соответствие:

1. Фонетический барьер – д) связан с индивидуальными особенностями речи говорящего (акцент, интонация, логические ударения и т. д.).

2. Логический барьер – г) формируется, когда участники диалога обладают различными способами мыслительной деятельности. Если интеллектуальные процессы и их формы у собеседников не совпадают, то взаимодействие строится либо на полном взаимопонимании, либо на его отсутствии.

3. Стилистический барьер – а) представляет собой расхождение между способом подачи информации и её смысловым наполнением.

4. Семантический барьер – в) появляется, когда лексический запас человека не соответствует передаваемому содержанию, а также вследствие отличий в речевых привычках, свойственных носителям разных культурных традиций.

5. Выберите правильные ответы. Помехи в коммуникации:

- а) социальные помехи;
- в) культурно-исторические;
- г) технические помехи;
- д) психофизиологические помехи.

6. Речь, требующая адекватного доказательства и логического рассуждения, – это речь

- информационная;
- убеждающая (правильный ответ);
- развлекательная.

Продолжение Приложения 2

7. Стилистический барьер в общении формируется:
- вследствие негативного отношения или отсутствия доверия к собеседнику;
 - из-за рассогласования речевого стиля с контекстом взаимодействия (правильный ответ);
 - по причине запутанной или ошибочной аргументации.
8. Что является самой главной целью общения?
- процесс общения как самоценность (правильный ответ);
 - стремление к карьерным высотам;
 - следование нормам приличия.
9. Речевой приём, предполагающий намеренное несогласие для выяснения позиции оппонента, обозначается как:
- Сократовским методом ответа;
 - внезапность;
 - провоцирование (правильный ответ).
10. Приём активного слушания, при котором слушающий своими словами воспроизводит содержание услышанного, чтобы проверить точность понимания, называется:
- перефразированием (правильный ответ);
 - умолчанием;
 - поучением.
11. Как называется барьер, возникающий из-за предвзятого отношения, антипатии, обиды или страха по отношению к собеседнику:
- фонетический барьер;
 - психологический барьер (правильный ответ);
 - технический барьер.
12. Что является особенностью невербального значения?
- такие импульсы сложно имитировать;
 - их проявление связано с бессознательными импульсами;
 - справедливы оба утверждения (правильный ответ).
13. Что свойственно манипуляторному стилю общения?
- четкое осознание собственных приоритетов (правильный ответ);
 - психологическое давление для односторонней выгоды;
 - применяется зрелыми в речевом плане собеседниками.
14. Определите форму, при которой осуществляется деловое общение:
- брифинг;
 - видеоконференция;
 - переговоры (правильный ответ).
15. Помеха в общении, возникающая тогда, когда собеседники принадлежат к разным профессиональным средам и употребляют непонятную друг другу терминологию, обозначается как:
- барьер профессионального жаргона (правильный ответ);

Продолжение Приложения 2

- фонетический барьер;
- барьер обратной связи.

Модуль 1. Практическая 4.**Разработать коммуникационную стратегию в зависимости от варианта задания.**

Варианты заданий:

1. Разработать коммуникационную стратегию общения между педагогом и обучающимися. Педагог впервые знакомится с обучающимися.
2. Коммуникационная стратегия между сверстниками по поводу появления нового обучающегося в коллективе.
3. Коммуникационное взаимодействие родителей и ребенка по поводу дальнейшего поступления в высшее учебное заведение.

Практические задания

Модуль 2. Практическая 2. Кейс задания.

Рассмотрите стандартный алгоритм действий для манипулятора:

Эмоции такого человека наигранны, улыбка выглядит неестественно, а взгляд лишён искренности.

Манипулятор без труда нарушает личные границы собеседника (например, уже на третий день знакомства может заговорить о свадьбе).

В отношениях он прибегает к тактике эмоциональных качелей: то возносит партнёра до небес, то на следующий день выгоняет за дверь.

Осыпает похвалами без каких-либо реальных поводов. Отношения с ним строятся на обмане, лжи и искажении фактов.

Манипулятор не способен к искреннему сочувствию или сопереживанию.

Чрезмерно театрален, сосредоточен на собственной персоне, и его поведение часто рассчитано на внешнего наблюдателя.

Используя личный опыт, приведете пример манипуляции.

Модуль 2. Практическая 3.

Ситуативные игры

1. Обучающиеся разделяются на две группы. Одна группа (жители города В) сталкивается с проблемой (переправить больных через реку в город Т). Другая группа – жители города Т. Жители города В должны убедить жителей города Т принять больных и помочь с переправой. В ходе дискуссии должны быть рассмотрены следующие вопросы:

С какими трудностями придется столкнуться?

Пути решения трудностей?

2. Обучающиеся разделяются по двое. Каждый должен подарить друг другу нематериальный подарок и обосновать его пользу.

3. Один говорит фразу, выражающую его эмоциональное состояние другой должен отгадать его. Можно задать три уточняющих вопроса.

Модуль 2. Практическая 4.

Проведение ораторского батла

Обучающиеся делятся на группы определяют тему батла и высказывают свое мнение по данному вопросу.

Модуль 2. Практическая 5. Обсуждение кейса «Личные границы». Заполнение дневника «Траектория успеха».

Кейс «Личные границы».

Продолжение Приложения 3

Рассмотрите признаки нарушения внешних границ и приведете ситуации из личного опыта:

Вы чувствуете себя обязанным всегда помогать другим.

Вам сложно сказать «нет».

Вы часто испытываете чувство вины.

Вы чувствуете, что другие используют вас.

Вы избегаете конфликтов, даже если это вредит вам.

Рассмотрение техник определения личных границ.

1. Техника «Ярлык на одежде».

2. Техника «Мой портрет».

Практические задания

Модуль 3. Практическая 1

Изучение схемы эмоционального реагирования, а также рассмотрение методов, способствующих повышению осознанности личности

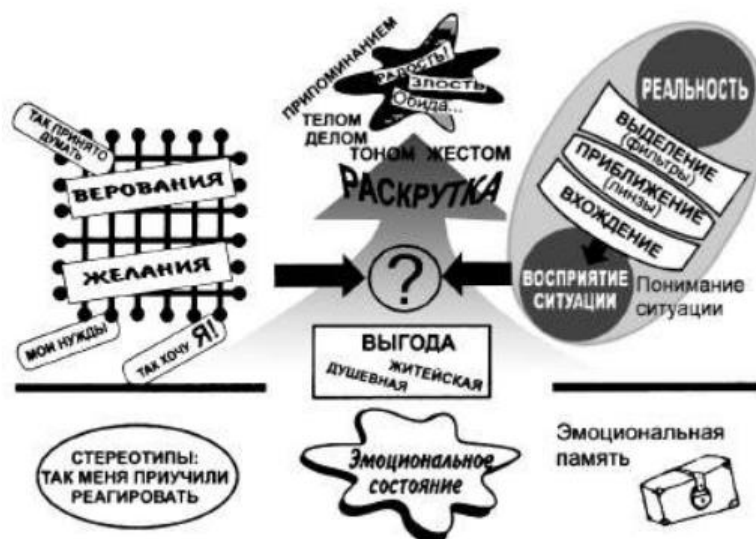


Рисунок 1. Схема эмоционального реагирования

Инструменты, которые повышают осознанность личности:

1. Бланк для фиксации собственных размышлений.
2. Техника обезвреживания.

Модуль 3. Практическая 2

Во время практического занятия студенты осваивают методику, позволяющую распознавать эмоциональный настрой человека в процессе общения. После изучения демонстрируются изображения с различными эмоциональными состояниями, обучающиеся должны определить в эмоциональное состояние индивидуума, изображенного на картинке.

Продолжение Приложения 4

Части и элементы лица	Эмоциональные состояния					
	Гнев	Презрение	Страдание	Страх	Удивление	Радость
Положение рта	Рот открыт	Рот закрыт		Рот открыт		Рот обычно закрыт
Губы	Уголки губ опущены			Уголки губ приподняты		
Форма глаз	Глаза раскрыты или сужены	Глаза сужены		Глаза широко раскрыты		Глаза раскры- ты или прищу- рены
Положение бровей	Брови сдвинуты к переносице			Брови подняты вверх		
Уголки бровей	Внешние уголки бровей подняты вверх			Внутренние уголки бровей подняты вверх		
Лоб	Вертикальные складки на лбу и переносице			Горизонтальные складки на лбу		
Подвижность лица и его частей	Лицо динамичное			Лицо застывшее		Лицо дина- мичное
Яркость глаз	Глаза блестят	Глаза тусклые		Блеск глаз не выражен		Глаза блестят

Рисунок 2. Диагностика эмоционального состояния

Модуль 3. Практическая 3

Тренировка применения эмоций и настроения под конкретную ситуацию.

Пример 1. За 5 минут убедить человека выполнить просьбу: съездить на другой конец города и купить батон.

Пример 2. На судебном процессе был вынесен судебный приговор не в пользу обвиняемого. Адвокат за 5 минут должен объяснить обвиняемому, что делать дальше и успокоить его.

Ситуация 1. Вы находитесь в общественном транспорте, и сегодня впервые надели новую пару обуви. Когда вы пробираетесь к выходу, один из пассажиров, мужчина, сильно наступает вам на ногу, но даже не извиняется и спокойно идёт дальше. Что вы почувствуете в этот момент? Как вы отреагируете на такое поведение?

Ситуация 2. Вы стоите в очереди к железнодорожной кассе. Людей много, и вам предстоит ждать ещё примерно полчаса, хотя вы уже провели здесь столько же времени. Внезапно какой-то мужчина подходит к кассе без очереди и заявляет, что опаздывает на поезд, поэтому ему срочно нужно купить билет. Какие эмоции у вас возникнут? Каким будет ваш ответ на эту ситуацию?

Продолжение Приложения 4

Ситуация 3. Вы договорились с супругом (супругой) пойти в театр и встретиться у входа за десять минут до начала представления. Вы давно мечтали увидеть именно этот спектакль. Однако ваш партнёр опаздывает на пятнадцать минут. Что вы будете чувствовать в ожидании? Как вы поведёте себя, когда он (она) наконец появится?

Модуль 3. Практическая 4

Ситуативные игры.

Игра «Искренность» позволяет проработать три ключевых эго-состояния: Ребёнка, Взрослого и Родителя.

Глубокое самопознание: в игре вы исследуете свои внутренние роли, осознаёте, какое эго-состояние преобладает в разных ситуациях, и учитесь управлять ими.

Проработка травм и блоков: игра помогает выявить и осознать неосознанные модели поведения, которые мешают вам жить полной жизнью.

Улучшение отношений: понимание своих эго-состояний помогает строить более здоровые и гармоничные отношения с окружающими.

Безопасная и поддерживающая атмосфера: в игре нет оценок и критики, только принятие и поддержка.

Практические задания

Модуль 4. Практическая 1

Практикум «Столкновение интересов внутри групп»

Семинар-разбор «Напряжение в социальной среде»

Практическая сессия «Разногласия в трудовом коллективе»

В рамках этих занятий используется наглядный материал и проводится разбор с последующей аналитикой реальных ситуаций из бытовой и рабочей сфер общества.

Модуль 4. Практическая 2

Семинар-разбор «Напряжение в семейных отношениях».

Семинар основан на приеме визуализации и интерпретации реальных кейсов конфликтологии.

Модуль 4. Практическая 3

Коллоквиум «Противостояния мирового и регионального масштаба». В качестве материала используются вооружённые конфликты и затяжные территориальные споры на постсоветском пространстве. Слушатели разбирают последовательность событий, определяют участников и их декларируемые цели, оценивают влияние внешних сил и результаты попыток мирного урегулирования.

Модуль 4. Практическая 4

Разбор темы буллинга: «Аналитика, коррекция, профилактика».

Работа в группах. Обучающимся необходимо описать свои действия в предложенных ситуациях.

Задание для группы № 1. В классе появился новый ученик другой национальности, и большинство ребят относится к нему враждебно. Однажды вы стали свидетелем того, как одноклассники оскорбляют его обидными прозвищами.

Задание для группы № 2. Классный руководитель сообщил, что вместо Новогоднего утренника будет проводиться Новогодний КВН, и для приветствия нужно придумать смешные шутки. При обсуждении заготовок все вокруг весело хохотали.

Задание для группы № 3. Несколько учеников высмеивают девочку из малообеспеченной семьи за её скромную одежду и зовут вас присоединиться к этому «веселью».

Продолжение Приложения 5

Задание для группы № 4. В класс пришёл ребёнок с инвалидностью. Большинство одноклассников относится к нему свысока, избегает общения и позволяет себе насмешки.

Модуль 4. Практическая 5

Кейс «Практические ситуации для анализа».

Группа делится на пары. Каждой двойке участников достаётся листок с кратким описанием спорной ситуации, которую предстоит показать перед остальными. Условие одно – ни слова вслух, всё передаётся через пантомиму, выражение лица и позы. Зрители (по итогам сценки) называют, о каком именно конфликтогене шла речь.

Содержание листка с заданием.

Примеры ситуаций с конфликтогеном:

1. Два человека одновременно взяли за последний экземпляр товара на распродаже и не готовы уступить.
2. Сосед по комнате в лагере включил музыку на полную громкость, когда второй пытается уснуть.
3. Официант принёс не то блюдо, а посетитель настаивает, что заказывал совсем другое.
4. Один одолжил другу самокат, вернули его с царапиной, и теперь идёт разбирательство, откуда она взялась.
5. Пассажир занял место у окна в автобусе, хотя по билету оно принадлежит другому.