



Check for updates

Педагогические науки

УДК 373.3

EDN WFTMHH

<https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2026-220-89-100>

Научная статья

Формирование речевой компетенции будущего педагога: рефлексия школьного опыта и профессиональные установки

А. Н. Беляева¹, А. В. Бурцева^{✉1}, И. В. Рыжкова¹

¹ Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена,
191186, Россия, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48

Для цитирования: Беляева, А. Н., Бурцева, А. В., Рыжкова, И. В. (2026) Формирование речевой компетенции будущего педагога: рефлексия школьного опыта и профессиональные установки. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*, № 220, с. 89–100. <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2026-220-89-100> EDN WFTMHH

Получена 2 марта 2026; прошла рецензирование 7 апреля 2026; принята 19 июня 2026.

Финансирование: Внутренний грант РГПУ № 104-ВГ «Речевые стратегии педагога в условиях трансформации образовательной среды».

Права: © А. Н. Беляева, А. В. Бурцева, И. В. Рыжкова (2026). Опубликовано Российским государственным педагогическим университетом им. А. И. Герцена. Открытый доступ на условиях [лицензии CC BY 4.0](#).

Аннотация

Введение. Статья посвящена проблеме формирования речевой компетенции будущих педагогов в контексте трансформации образовательной среды. В условиях цифровизации и смены ролевых моделей в образовании речевая компетенция педагога становится ключевым механизмом управления учебной деятельностью и создания мотивирующей среды. Цель исследования — выявить взаимосвязь между рефлексией студентами педагогического направления собственного школьного опыта взаимодействия с учителями и их профессиональными коммуникативными установками. Особое внимание уделяется тому, как этот опыт формирует представления об эффективных и деструктивных речевых стратегиях в контексте требований ФГОС к личностно-ориентированному взаимодействию. **Материалы и методы.** Теоретической основой работы служит интегративная трехуровневая модель речевых стратегий педагога (когнитивно-организационный, эмоционально-мотивационный, эвристическо-адаптивный блоки), разработанная на основе анализа классических и современных подходов к педагогическому дискурсу и его лингвистической составляющей. Эмпирическую базу составили результаты анкетирования 62 студентов и материалы глубинного группового интервью с 14 магистрантами. Методы исследования: анкетирование, количественный анализ данных, фокус-группа, качественный анализ дискурса, интерпретация результатов в рамках предложенной модели. **Результаты.** Количественные данные показали, что в школьной практике студенты чаще всего фиксируют оценочные и императивные стратегии, однако при планировании собственной педагогической деятельности они отдают предпочтение диалоговым и информационно-ценностным моделям общения. Качественный анализ интервью выявил глубинные механизмы рефлексии: будущие педагоги не просто копируют, но критически переосмысливают школьный опыт, конструируя на его основе профессиональный идеал. Ядро этого идеала составляют стратегии эмоционально-мотивационного и эвристическо-адаптивного блоков (эмпатия, юмор, создание «ситуации успеха», работа с непониманием). Так, с точки зрения респондентов, в современной цифровой образовательной среде потребность в эмоциональном контакте принципиально важна, но реализация соответствующих стратегий вызывает трудности.

Заключение. Важнейшим механизмом формирования индивидуального коммуникативного стиля, отвечающего требованиям ФГОС и обеспечивающего эффективное личностно-ориентированное взаимодействие, для будущих педагогов является осмысление собственного школьного опыта. Анкетирование показало, что с точки зрения студентов в их школьной практике преимущественно доминировали оценочные и императивные стратегии, однако предпочтение будущие педагоги отдают эмоционально-мотивационным, эвристическим, информационно-ценностным, что позволяет отметить

присущую студентам потребность переосмыслить имеющийся личностный опыт, сформировав при этом свое видение профессиональной коммуникации с обучающимися, строящейся на конструктивном поддерживающем диалоге. Участники фокус-групп продемонстрировали высокий уровень рефлексии, понимание контекстуальности стратегий и осознание роли цифровой среды, которая усиливает потребность в поддерживающем контакте, но затрудняет его реализацию.

Ключевые слова: речевые стратегии педагога, профессиональная рефлексия, школьный опыт, педагогическая коммуникация, интегративная модель, ФГОС, диалоговое обучение, языковая личность педагога, фокус-группа

Development of future teachers' speech competence: Professional attitudes and reflection of school experience

L. N. Belyaeva¹, A. V. Burtseva^{✉1}, I. V. Ryzhkova¹

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia, 48 Moika River Emb., Saint Petersburg 191186, Russia

For citation: Belyaeva, L. N., Burtseva, A. V., Ryzhkova, I. V. (2026) Development of future teachers' speech competence: Professional attitudes and reflection of school experience. *Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences*, no. 220, pp. 89–100. <https://www.doi.org/10.33910/1992-6464-2026-220-89-100> EDN WFTMHH

Received 2 March 2026; reviewed 7 April 2026; accepted 19 June 2026.

Funding: The study was supported by an internal grant from Herzen University No. 104-VG 'Teachers' speech strategies within a transforming educational environment'.

Copyright: © L. N. Belyaeva, A. V. Burtseva, I. V. Ryzhkova (2026). Published by Herzen State Pedagogical University of Russia. Open access under [CC BY License 4.0](#).

Abstract

Introduction. This article examines the development of speech competence in future teachers within a transforming educational environment. Digitalization and shifting role models in education make teachers' speech competence a key mechanism for managing learning activities and creating a motivating environment. The study aims to identify the relationship between education students' professional communication attitudes and their reflection on past experiences of interacting with teachers as school students. Particular attention is paid to how these experiences shape education students' understanding of effective and destructive speech strategies in the context of the Federal State Educational Standard's requirements for student-centered interaction.

Materials and Methods. The theoretical framework of the study includes an integrative three-level model of teachers' speech strategies (cognitive-organizational, emotional-motivational, and heuristic-adaptive blocks), developed from the analysis of classical and modern approaches to pedagogical discourse and its linguistic component. The study involved a survey of 62 undergraduate students and in-depth group interviews with 14 master's students. Research methods included questionnaires, quantitative data analysis, focus groups, qualitative discourse analysis, and interpretation of the results within the framework of the proposed model.

Results. Quantitative data demonstrate that university students most often report encountering teachers' evaluative and imperative strategies when they were at school. However, when planning their own teaching activities, they prefer dialogic and information- and value-based communication models. Qualitative analysis of the interviews revealed underlying mechanisms of reflection: future teachers not only imitate but critically rethink their school experience, constructing a professional ideal based on it. The core of this ideal consists of strategies from the emotional-motivational and heuristic-adaptive blocks (empathy, humor, creating a 'situation of success', and addressing misunderstandings). Focus group participants demonstrated a high level of reflection, an understanding of the contextuality of strategies, and an awareness of the role of the digital environment, which enhances the need for, yet complicates, emotional connection.

Conclusions. It is concluded that reflection on school experience is an important mechanism for professional self-determination, allowing university students to develop an individual communication style that meets the Federal State Educational Standard's requirements for student-centered interaction and for the achievement of meta-subject outcomes.

Keywords: teacher's speech strategies, professional reflection, school experience, pedagogical communication, integrative model, Federal State Educational Standard, dialogic learning, teacher's linguistic personality, focus group

Введение

В условиях цифровизации образовательной среды, гибридных форм обучения и трансформации ролей субъектов образовательного процесса профессиональная речь педагога выходит за рамки простой передачи знаний. Сегодня речь учителя служит основным инструментом организации учебного и воспитательного процесса, поддержания мотивации и конструктивного диалога. ФГОС, ориентированные на формирование не только предметных, но и личностных и метапредметных результатов, требуют кардинального обновления содержания урока, но и пересмотра всей логики взаимодействия учителя и учеников. Речевое поведение педагога выходит на первый план, становясь той «визитной карточкой», по которой все участники образовательного процесса оценивают профессионализм учителя.

В связи с этим первостепенную значимость приобретают качества языковой личности учителя, понимаемой как совокупность коммуникативных способностей и отличительных черт, обеспечивающих коммуникативную индивидуальность педагога (Sugiarta et al. 2022).

Формирование речевой компетенции будущего учителя — сложный, многофакторный, интегративный процесс, развивающийся на пересечении специфики и глубины методической подготовки, уровня психолого-педагогических знаний и особенностей личностного и речевого развития. Для студентов важнейшим источником конструирования собственного профессионального образа и становления стиля общения является их собственный многолетний опыт пребывания в ролевой позиции ученика.

Цель проведенного исследования — выявление и анализ взаимосвязи между рефлексией студентов — будущих педагогов, отражающей ученический опыт восприятия речевых стратегий школьных учителей, и их собственными профессиональными установками относительно будущей коммуникативной практики. Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

- 1) уточнить категориальный аппарат (речевая стратегия, речевая тактика, педагогический дискурс, языковая личность педагога) и предложить интегративную модель речевых стратегий учителя, опираясь на существующие классификации (Lei et al. 2025);
- 2) оценить, какие типы речевых стратегий чаще всего фиксируются в памяти студен-

тов как характерные для их школьных учителей;

- 3) выявить, какие стратегии воспринимаются как наиболее эффективные для создания благоприятного климата на уроке и достижения образовательных результатов, а какие — как деструктивные;
- 4) определить, на какие стратегии будущие педагоги ориентируются в своих профессиональных планах, какие стратегии воспринимаются как часть личностного профессионального стиля, какие речевые тактики в рамках каждой стратегии воспринимаются как наиболее эффективные;
- 5) интерпретировать полученные эмпирические данные в рамках предложенной интегративной модели.

Теоретико-методологические основания

В научной традиции существует разграничение понятий «коммуникативная стратегия» и «речевая стратегия». Под коммуникативной стратегией в исследовании понимается комплексный когнитивный план общения, задающий «определенную линию речевого поведения в конкретной ситуации в интересах достижения цели коммуникации» (Иссерс 2008, 66). При этом *речевая стратегия*, включающая в себя планирование процесса речевой коммуникации и реализацию плана, трактуется как «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели» (Иссерс 2024, 54).

Эффективность речевых стратегий определяется результатами социального взаимодействия вне зависимости от того, является ли эти результаты «преднамеренными» и «осознанно планируемыми». Мотивы, потребности и установки коммуникантов рассматриваются как основания коммуникативных стратегий, обладающих гибкостью в качестве конституирующего признака.

Речевая стратегия реализуется через систему речевых тактик, способствующих «реализации стратегии» (Иссерс 2024, 110). Таким образом, стратегия и тактика связаны как родо-видовые понятия, динамический характер речевой тактики обеспечивает гибкость стратегии, а «коммуникативный ход» рассматривается как прием, выступающий в качестве инструмента реализации той или иной речевой тактики» (Иссерс 2024, 117).

К лингвистическим маркерам *речевых тактик* относят:

- семантические (семантические клише («семантические бирки»), обобщенно представляющие значение того или иного коммуникативного хода; особенности референции; знания о мире (фреймы и сценарии); имплицитные компоненты высказывания (пресуппозиции, установки и т. д.);
- лексико-семантические (эксплицитное употребление перформативов либо мета-описание коммуникативного намерения; стилистические характеристики слов; лексические показатели «разговорного минимализма»; частицы, коннективы, колебания, повторы («маркеры на поверхности речи»), паузы хезитации);
- лексико-грамматические и синтаксические (лексико-грамматические модели и синтаксические конструкции; транспозиция синтаксических структур; выбор синтаксических синонимов и др.);
- прагматические (модели диалога; коммуникативные ходы как сигналы невыраженных пропозиций; последовательность и специфика комплекса коммуникативных ходов; опосредованное маркирование (через показатели тактик-антиподов и др.)) (Иссерс 2024, 130–138).

В контексте педагогического взаимодействия коммуникативная стратегия трактуется как система целенаправленных речевых действий, служащих для достижения заданного коммуникативного результата (Антонова 2007, 11). В данной статье под педагогической речевой стратегией понимается продуманная и сознательно выстраиваемая линия речевого поведения педагога, ориентированная на разрешение профессиональных задач в конкретных условиях образовательной среды.

Реализация речевых стратегий осуществляется в рамках педагогического общения, объективно существующей динамической системы, обеспечивающей становление основных компетенций субъектов образовательного процесса (Дубина 2018, 54). К числу конститутивных признаков такого общения относят: асимметрию статусно-ролевых позиций обучающего и обучающихся, дидактически обусловленную адаптацию передаваемой информации, ценностно-нормативный каркас, особый хронотоп и систему устойчивых жанров (Карасик 2023). Отметим, что трансформация внешних условий (цифровизация, смешанные форматы обучения) меняет инструментарий и формы контактов,

однако принципиальные цели педагогического диалога остаются неизменными — это социализация, обучение и воспитание средствами предмета и развитие компетенций.

Функциональная нагрузка педагогического взаимодействия носит многоплановый характер: выделяется инструментальная сторона (механизм управления и передачи информации, необходимая для осуществления педагогической деятельности), интегративная (объединение участников для решения общих задач), трансляционная (ретрансляция способов действий, оценочных суждений и нормативов), экспрессивная (обмен переживаниями и эмоциями), регулятивная (организация и контроль поведения), социализирующая (формирование представления об общественных нормах и навыков социального взаимодействия в рамках данных норм) (Жителева 2004, 9–10). Многообразие функций обуславливает высокий уровень сложности и вариативности речевого поведения учителя, что находит отражение во множестве выделяемых типов стратегий.

Обзор научной литературы (Антонова 2007; Жителева 2004; Иссерс 2020; Некрасова 2020; Певнева 2005; Aleshnikova 2025) позволяет проследить эволюцию подходов к систематике речевых стратегий педагога:

- ранний этап — функционально-ориентированная классификация (объяснительная, контролирующая, оценочная, организующая);
- стратегическая модель педагогического дискурса, базирующаяся на трех основных направлениях: императивном (доминирующем, так как именно оно обеспечивает управление деятельностью ученика), информационном (ведущем на уроках объяснение нового материала) и коммуникативно-регулирующем (реализуемом через тактики установления, поддержания и завершения контакта) (Антонова 2007, 11–15);
- конфликт-центрированные типологии (Певнева 2005), различающие стратегии конфронтации, сотрудничества и дистанцирования;
- узкоспециализированные варианты (для преподавателей РКИ, дошкольной педагогики, цифровой образовательной среды).

При всем многообразии существующих схем большинство из них не уделяет должного внимания энергетическому и креативно-адаптивному компонентам речевого поведения, которые, на наш взгляд, приобретают особую значимость тогда, когда нужно минимизировать последствия коммуникативных сбоев,

поддерживать мотивацию, пробуждать и направлять мысль обучающихся, обеспечивать продуктивность работы в условиях повышенной нестабильности.

Интегративная модель речевых стратегий педагога

Опираясь на проведенный анализ, мы предлагаем трехуровневую интегративную модель речевых стратегий педагога, объединяющую накопленные теоретические наработки и отвечающую на актуальные вызовы современного образования (табл. 1).

Особенность предлагаемой модели состоит, во-первых, в ориентации на требования ФГОС, что позволяет ее использовать не столько для маркировки речевых стратегий педагога, сколько для проектирования речевого поведения учителя на различных этапах урока и, во-вторых, в вычленении эмоционального и эвристического блоков, отраженных в предыдущих классификациях фрагментарно.

Методология и методы исследования

Исследование было проведено в 2025–2026 учебном году и включало два блока: количественный и качественный. Первый представлял собой анкетирование 64 студентов бакалавриата по направлению «педагогическое образование» РГПУ им. А. И. Герцена, будущих учителей русского языка и литературы. Вопросы анкеты обеспечивали актуализацию школьного опыта респондентов и его рефлексию, затрагивая оценку эффективности примененных педагогами стратегий, сбор примеров эффективных и неэффективных стратегий и тактик, а также выявление профессионального идеала речевого поведения будущих педагогов.

Второй блок исследования, качественный, был организован посредством трех групповых интервью с магистрантами РГПУ им. А. И. Гер-

цена, общая численность которых составила 32 человека. Отметим, что часть магистрантов уже имела педагогический опыт, что позволило выстроить обсуждение вокруг конкретных примеров их педагогической деятельности, опыта преодоления коммуникативных сбоев, возникающих в ходе образовательного процесса. Групповые интервью были зафиксированы на диктофон и впоследствии затранскрибированы при помощи программы Speech2Text ООО «Современные речевые технологии». Полученные транскрипты интервью были затем проанализированы и интерпретированы в соответствии с предлагаемой в данной статье интегративной моделью речевых стратегий.

Результаты исследования и их обсуждение

1. Результаты анкетирования: рефлексия и поиск речевого эталона

Ответы на вопросы анкеты показали устойчивые тенденции в осмыслении студентами их школьного опыта и видения собственной педагогической деятельности.

Прежде всего отметим, что воспоминания участников исследования о своем школьном прошлом, в первую очередь, связаны с когнитивно-организационным блоком стратегий педагога (табл. 2).

По мнению студентов, их школьный опыт характеризовался явным преобладанием императивной стратегии, выполняющей организационную функцию в педагогической деятельности: это прямые указания (33 респондента), ритуализированные формы (32) и реже — мягкие формы побуждений (22). Однако при планировании собственной профессиональной деятельности будущие педагоги отводят этим стратегиям умеренную роль: оценивающие и организационно-императивные стратегии выбрали 14 % опрошенных (рис. 1):

Табл. 1. Интегративная модель речевых стратегий

Table 1. Integrative model of speech strategies

Блок	Интенция	Основные лингвистические маркеры
Когнитивно-организационный	Передать и проверить знания	Императивы (<i>откройте</i>), инклюзивное «мы» (<i>запишем</i>), термины, вопросительные предложения, вводные слова (<i>итак, во-первых</i>), прямая оценка (<i>молодец</i>)
Эмоционально-мотивационный	Вовлечь и создать настрой	Личные обращения по имени, риторические вопросы, апелляция к опыту (<i>а вы были?</i>), сенсорная лексика (<i>представьте, почувствуйте</i>), восклицания
Эвристическо-адаптивный	Стимулировать мыслительный процесс	Метафоры и аналогии (<i>кирпичики, цемент</i>), открытые вопросы на интерпретацию (<i>зачем? почему?</i>), творческие задания (<i>напишите сочинение/рассказ</i>)

Табл. 2. Речевые стратегии учителей в воспоминаниях студентов о школьном опыте

Table 2. Teachers' Speech Strategies in Students' Recollections of School Experience

Стратегии	Варианты ответов	Число ответов
Оценочные (эпидейктические) стратегии	Часто использовались похвала, публичное признание успехов учеников	43
	Часто использовались порицание, замечания, направленные на стыд или чувство вины	36
	Такие стратегии использовались редко	2
	Затрудняюсь ответить	1
Организационно-императивные стратегии	Преобладали прямые указания и жесткие команды («Садитесь», «Закройте учебники», «Не разговаривать»)	33
	Преобладали мягкие формы побуждения: просьбы, предложения, совместное планирование («Давайте сделаем», «Предлагаю обсудить», «Как вы думаете, с чего начать?»)	22
	Использовались ритуализованные формы (стандартные фразы для начала урока, привлечения внимания)	32

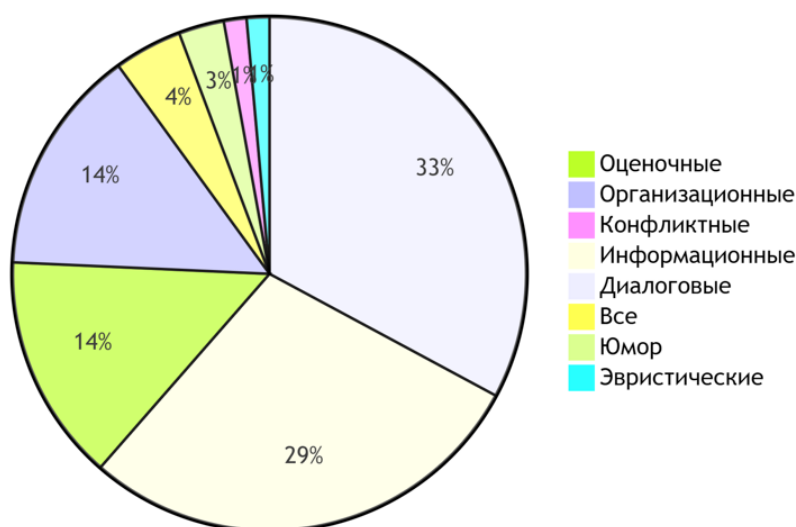


Рис. 1. Предпочтения студентов в выборе стратегий для профессионального будущего

Fig. 1. Students' preferences in selecting speech strategies for their professional practice

Можно говорить о смещении от безоговорочного принятия к критическому осмыслению и сбалансированному использованию инструментов организации и контроля.

Эмоционально-мотивационные и эвристические стратегии как ядро профессионального идеала. Наиболее значимым результатом является явное предпочтение в восприятии студентов тех стратегий, которые относятся к эмоционально-мотивационному и эвристическому блокам модели.

- *Диалоговые стратегии* были названы абсолютно наиболее эффективными для создания благоприятного климата (34 выбора) и стали лидером в профессиональных планах (23 выбора).

- *Информационно-ценностные стратегии*, предполагающие поощрение дискуссии и разных точек зрения, были самой частой позитивной памятью о школьных уроках (42) и заняли второе место в планах на будущее (20 выборов).

Выбор именно этих стратегий свидетельствует о сознательном предпочтении субъект-субъектной партнерской модели взаимодействия, что соответствует современным представлениям о диалогическом общении в учебной ситуации. Будущие педагоги стремятся не к монологичной трансляции знаний, а к фасилитации совместного поиска, созданию атмосферы интеллектуального сотрудничества, что напрямую соотносится с задачами

формирования коммуникативных и познавательных УУД по ФГОС.

Отторжение деструктивных паттернов. Рефлексия негативного опыта также оказывает существенное влияние на профессиональные установки. Стратегии, вызывающие сопротивление и страх, ассоциируются у студентов с конфликтными, авторитарными тактиками и прямым давлением (по 23 выбора на оба варианта). В собственной практике конфликтные стратегии планирует использовать лишь один респондент, полагающий, что данные стратегии могут иметь и обратный эффект, т. е. способствовать мотивации и эффективному усвоению учебного материала. Это демонстрирует четкое отмежевание от коммуникации, основанной на страхе, принуждении и подавлении.

2. Результаты группового интервью

Анализ данных трех глубинных интервью с группами магистрантов позволил утверждать, что они не только коррелируют с результатами анкетирования, но и дают возможность увидеть те механизмы, которые определяют, почему предпочтения отдаются тем или иным стратегиям.

Тема 1. Деструктивные тактики в речи педагогов.

Так, сфокусировавшись на личном школьном и студенческом опыте, студенты привели примеры тактик, которые были обозначены ими как деструктивные, травмирующие. Нарративы, полученные в ходе исследования, не ограничиваются иллюстрацией «авторитаризма», являясь примерами разнообразных форм вербальной агрессии (Певнева 2005): от буллинга со стороны педагога («Была одна одноклассница <...> учительница ее год называла “русалкой” <...> в формате стеба какого-то перед всем классом» (Спикер 11), до публичного унижения («Преподавательница меня прерывает и говорит: “Наталя, кто у вас научный руководитель? <...> Хм, странно, вы такая косноязычная”» (Спикер 8) и запугивания («Ну, ты вот не записывайся на дополнительные занятия по английскому, ты лучше вообще не ходи сдавать экзамен. Тебе все равно этот год изучения никак не поможет» (Спикер 9)). Последнее является типичной, с точки зрения респондентов, тактикой «мотивации» учащихся при подготовке к ЕГЭ и ОГЭ. К деструктивным форматам взаимодействия учителя и ученика было также отнесено несоответствие заданий последующим опросам («Преподаватель дает одно задание, вы его делаете... а потом, когда вы отвечаете, то слышите фразу: “Я давал другое задание”» (Спикер 11)).

Показательна ситуация с вторжением классного руководителя в урок коллеги с публичной критикой учащихся, вызывающей у самого рассказчика (Спикер 13, молодой педагог) чувство неловкости и дискомфорта. Подобные коммуникативные действия, по мнению группы, подрывают не только отношения педагога с классом, но и нарушают профессиональные границы, порождая напряженную, токсичную среду в образовательном пространстве.

Тема 2. Эффективные тактики и их связь с личностью учителя. Участники выделили конкретные запомнившиеся им эффективные тактики:

- *Невербальное воздействие и владение голосом:* «У нее работало даже молчание. Она всегда говорила тихо, почти шепотом. Если мы начинали шуметь, она просто заканчивала разговор <...> Иногда она замолкала, выходила из класса и уже не продолжала урок» (Спикер 8).
- *Эпатаж и создание яркого образа для удержания внимания:* «Я вела урок, забралась на парту, прочитала стихотворение и сказала: “Сегодня мы говорим о Маяковском...” ...Им так понравилось. Фигура поэта сильна эпатажностью, важно было создать через эпатаж установку на восприятие поэзии, взрывающей традицию» (Спикер 8).
- *Использование «теорий заговора» и неожиданных фактов для вовлечения:* «Теория заговора... Антистратфордизм! Шекспировский вопрос: а был ли вообще Шекспир? Он был необразован и воровал чужие сюжеты?! Какую-нибудь “мега-историю”, яркий факт важно рассказать ученикам. Ресурс “Арзамас” нам в помощь. Я сегодня, например, давала урок по Шекспиру, и у меня дети просто вот так сидели, открыв рот: “А в учебнике неправда написана? Вы серьезно!?”» (Спикер 13).
- *Честность и признание своего незнания как способ удержания авторитета и создания интриги:* «Если ребенок задал вопрос, а ты не знаешь ответ, важно честно сказать ребенку, что ты и сам этого не знаешь, но разберешься к следующему занятию... и вернуться к вопросу на следующем уроке» (Спикер 11).

Эти примеры иллюстрируют такие регулятивные действия, как поддерживающие и фокусирующие (Жителиева 2004, 17–18), и показывают, что эффективность стратегии часто связана с аутентичностью, нестандартностью

хода и способностью учителя оставаться «живым человеком», не боящимся вопросов.

Тема 3. Рефлексия границ диалоговых стратегий. Участники, особенно имеющие опыт педагогической работы, продемонстрировали сложное, нелинейное понимание диалоговых стратегий:

- *Мягкость как слабость:* в некоторых классах мягкость воспринимается учениками как приглашение к нарушению границ и синоним вседозволенности. «Дети сейчас это (мягкость и интеллигентность) воспринимают по-другому... Если мы сейчас на них не орем, они часто думают: “О, все, на ней можно ездить, ею можно манипулировать”. Многое зависит от того, к чему привыкли ученики в опыте младших классов: кричал ли учитель или нет, использовал ли чисто авторитарные методы или нет» (Спикер 13).
- *Поиск баланса:* опытные участники предлагают не отказываться от диалога, а искать баланс, используя разные регистры общения: «Я работаю на подготовительных курсах с иностранцами. И тут же получается, что с ними и не поговоришь, и не нругаешь... У меня работает молчание, это для меня такой ресурс педагогический: я замолчала — значит, они сделали что-то не то» (Спикер 3).
- *Фасилитация через организацию среды:* «Важно построить урок таким образом, чтобы на каждом смысловом этапе студенты знали, что их потом спросят, чтобы они хотели отвечать. Каждый этап занятия должен быть понятен и критерии оценивания ответа тоже должны быть прозрачны, их надо предварительно проговаривать. Лучше даже эти критерии оценивания вывести вместе со студентами или учениками» (Спикер 11). Диалог в восприятии респондентов обеспечивается не только интонацией педагога, но и структурой занятия или урока.

Дискуссия показала высокий уровень рефлексии магистрантов — молодых педагогов. Они не идеализируют «мягкость» как черту индивидуального педагогического стиля, а понимают ее как инструмент, требующий точной настройки под специфику учебного материала, возраст и ожидания учеников.

Тема 4. Влияние цифровой трансформации. Участники, столкнувшиеся с онлайн-обучением, однозначно отметили, что цифровая среда обостряет потребность в диалоговых и эмоцио-

нальных стратегиях, одновременно затрудняя их реализацию:

- *Потеря обратной связи как стресс-фактор:* «Синоним онлайн-занятий — это неловкость. Потому что... ты не понимаешь, что с обратной стороны камеры происходит» (Спикеры 8, 3).
- *Значимость эмоционального контакта:* «Если человек увлекательно рассказывает, эмоциональный контакт создается... А если контакта нет, то и не хочется даже досматривать лекцию или семинар» (Спикер 9).

Таким образом, наблюдения магистрантов фиксируют даже большую значимость речевых стратегий в условиях цифрового обучения, нежели в традиционном формате.

Тема 5. Речевое поведение педагога глазами студентов: образы и маски.

В силу того, что речевое поведение неотделимо от личности учителя, в ходе интервью респонденты сконструировали собирательные образы педагогов, ставшими воплощениями либо профессионального ориентира, либо, напротив, антигероя.

Наиболее позитивным и желанным образом стал «*Человек*». Одна из участниц сформулировала это так: «Педагог должен быть прежде всего Человеком, а не “цербером”, к такому учителю обычно сразу тянутся дети» (Спикер 8). В терминах нашей модели это идеальный баланс между всеми тремя блоками при доминировании *эмоционально-мотивационного* (эмпатия, создание доверительной атмосферы).

Другой яркий позитивный образ — «*стэндап-комик*» или «*энерджайзер*». Это учитель, говорящий «эмоционально, экспрессивно, подкрепляющий свои аргументы огромным количеством примеров из жизни, использующий юмор или иронию» (Спикер 10). Студенты отмечают, что благодаря такой экспрессивности и яркости «материал лучше усваивается, создается позитивное поле — хорошее настроение» (Спикер 10). Этот образ тесно связан с *эвристическо-адаптивным* и *эмоционально-мотивационным* блоками. Здесь ценятся тактики «энергетической вспышки», создания интеллектуального парадокса и неожиданно найденной метафоры. Однако будущие педагоги осознают и высокую «энергетическую стоимость», «энергозатратность» такой манеры: «но все время быть таким энерджайзером сложно, ведь ты — живой человек» (Спикер 2).

К этому же блоку примыкает образ «*эпатажного учителя-бунтаря*» (например, учительница литературы с татуировками, отрицающая

школьный дресс-код). Как отмечают студенты, такой подход может быть эффективным для создания яркого первого впечатления, но его успех сильно зависит от чувства меры и контекста. «Как один из элементов урока эпатаж возможен... Как интеллектуальный взрыв! Важен именно интеллектуальный эпатаж! Сопряженный с темой урока, как бы вырастающий из текста. Один из уроков по “Сказкам Шахерезады” я проводила в костюме Шахерезады, старалась и голосом передать особенности плавного восточного повествования. Дети долго вспоминали этот урок».

Интересно, что участники тонко дифференцируют позитивные и негативные модели. Так, образу «стэндап-комика» противопоставляется негативный образ **«учителя — своего в доску»** или **«подружки»**. Здесь нарушение профессиональных границ и чрезмерная интимизация общения вызывают отторжение: *«У меня в школе была учительница биологии. Я не помню биологию, но я помню, например, как ее невестка рожала... А на последнем уроке... она провела тест: “Скажите, какой у меня любимый цвет?” ...у меня было такое неприятное ощущение... а что я здесь делаю и что она здесь делает?! Урок — это же не байки про жизнь!»* (Спикер 3). В этом случае эмоциональная составляющая не служит учебным целям, а подменяет их, что воспринимается, особенно учениками старших классов, как непрофессионализм.

Противоположный негативный полюс представляют образы **«авторитарного учителя-сноба»** (*«сыплет на тебя фактами... взгляд свысока»*). Помню реплику учителя такую: *«Ну это понятно и ежу!»* А потом поворот головы в сторону аудитории: *«Впрочем, ежей здесь нет»*. Высокомерие и хамство. Слушать вообще не хотелось, хотя и педагог был достаточно профессиональный, предмет знал хорошо» (Спикер 8); *«Одну из фраз учителя помню на уроке: “Сейчас я вам тут устрою маленький 37 год!”. Историю мы знали хорошо... Но разве допустимы такие аналогии?!»* (Спикер 4). Образ **«серой мышки»** / **«говорящей головы»** (*«ты не чувствуешь какой-то энергетики... и в какой-то момент ты уже просто отключаешься и думаешь: “Ну, я лучше дома этот текст прочитаю”»* (Спикер 3). *«Помню, 7 класс, урок истории. Учитель про Испанию что-то говорила... Долго так, именами разными сыпала, на нас не смотрела... Потом классная нам объяснила, что учитель пришла из вуза, умеет только лекции читать... Мы ей вообще были не интересны»*. В первом случае гипертрофирован **когнитивно-организационный блок** при

полном отсутствии диалога, во втором — редуцирован **эмоционально-мотивационный**, что делает коммуникацию безжизненной и демотивирующей.

Наконец, в качестве интегративного профессионального идеала многим респондентам видится образ **«учителя-фасилитатора»**, который *«говорит так, будто бы я это уже когда-то знал и сам. Такое знание, рождающееся из тебя, как воспоминание. Важный философский подход, мне кажется»* (Спикер 10), как равный (Спикер 9), всегда нацелен *«на взаимное понимание... не просто дать материал для галочки... а еще для себя понять, что твой собеседник... тебя точно понял. Ведь если ты учитель, тебе интересен ученик как личность, которая растет вместе с тобой и в чем-то благодаря тебе»* (Спикер 11). «Учитель-фасилитатор» — тот, кто грамотно управляет учебно-познавательной деятельностью учеников, создавая атмосферу диалога и поддерживая уровень вовлеченности каждого. С нашей точки зрения, этот образ идеально вписывается в целевые установки ФГОС и рекомендуемую нами интегративную модель, предполагая реализацию **эвристическо-адаптивного** блока в сочетании с диалоговой тональностью.

Созданная студентами типология образов является проекцией их рефлексивного опыта. В ней отчетливо прослеживается критическое отношение к крайним проявлениям как авторитарности, так и излишней интимизации, а также к эмоциональной «выключенности». Суммируя, отметим, что для респондентов профессиональный ориентир, или коммуникативный идеал педагога, — это учитель, открытый к диалогу, человечный, при этом вовлекающий в поиск, энергичный и эмпатичный, виртуозно владеющий эмоционально-мотивационными и эвристическими стратегиями.

Заключение

Обобщение результатов, полученных в ходе количественного и качественного этапов исследования, позволяет зафиксировать ряд закономерностей.

Первая касается роли рефлексии в профессиональном становлении будущего учителя. Осмысление студентами речевого опыта своих школьных педагогов выстаивается в критическом ключе: воспринятые образцы общения не воспринимаются как готовые модели, а служат объектом осознанного профессионального разбора. В этом аналитическом процессе явно дифференцируются как продуктивные, так и негативные

коммуникативные паттерны. По данным групповых интервью такая рефлексия имеет прикладной, ситуативно-тактический уровень — студенты оперируют конкретными ситуациями, тактиками, приемами.

Вторая закономерность связана с конструированием собственного профессионального эталона. В качестве его базовых элементов выступают преимущественно стратегии эмоционально-мотивационного и эвристически-адаптивного блоков, ориентированные на диалогичность, совместный поиск решений, вовлечение аудитории, эмпатийность, использование юмора и нестандартных приемов. Когнитивно-организационные стратегии не исключаются из будущего арсенала, однако планируются к применению в более гибкой, дозированной форме, с учетом ограничений и целесообразности в каждой конкретной ситуации.

Будущие педагоги, особенно имеющие опыт работы, демонстрируют понимание того, что эффективность стратегии зависит от контекста (возраст учеников, их предыдущий опыт, предмет, формат обучения). «Мягкость» не является абсолютной ценностью; важна аутентичность, уместность и способность учителя гибко переключаться между разными регистрами общения. Это согласуется с представлениями о стратегическом перераспределении ролей в учебной интеракции.

Выявленная динамика (отказ от авторитаризма, ориентация на диалог и личностные смыслы) полностью соответствует требованиям ФГОС к организации образовательного процесса, нацеленного на развитие универсальных учебных действий и личностных качеств обучающихся (Асташова и др. 2018; Карасик 2023).

Будущие педагоги осознают роль личностного фактора в выборе речевого поведения, что актуализирует задачу развития не только их методической, но и общекультурной, психолого-коммуникативной подготовки, их эмоционального интеллекта, а также развитой языковой рефлексии, умения противостоять негативным тенденциям (жаргонизации, злоупотреблению штампами, нарушению этикета).

Перспективой исследования является проведение лонгитюдного изучения того, как сформированные в вузе установки реализуются в реальной педагогической практике, а также в более глубоком качественном анализе нарративов студентов для построения типологии речевых личностей будущих педагогов с учетом гендерных и возрастных особенностей.

Конфликт интересов

Авторы заявляют об отсутствии потенциального или явного конфликта интересов.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest, either existing or potential.

Вклад авторов

Авторы внесли равный вклад в подготовку статьи.

Author Contributions

The authors participated in writing the article equally.

Список литературы

- Антонова, Н. А. (2007) *Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата филологических наук*. Саратов, Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского, 28 с.
- Асташова, Н. А., Бондырева, С. К., Сманцер, А. П. (2018) Развитие аксиосферы будущего педагога в диалоговом пространстве современного образования. *Образование и наука*, т. 20, № 7, с. 32–67. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-7-32-67>
- Дубина, Л. П. (2018) Дифференциальные признаки педагогического дискурса. В кн.: *Профессиональная коммуникативная личность в институциональных дискурсах. Тезисы докладов международного круглого стола*. Минск: Изд-во Белорусского государственного университета, с. 36–39.
- Жителева, Е. А. (2004) *Аргументативный дискурс в учебной ситуации (на материале английского языка). Автореферат диссертации на соискание степени кандидата филологических наук*. Тверь, ТвГУ, 23 с.
- Иссерс, О. С. (2008) *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи*. 5-е изд. М.: Изд-во ЛКИ, 288 с.
- Иссерс, О. С. (2020) Более полувека под зонтиком коммуникативных стратегий. *Коммуникативные исследования*, т. 7, № 2, с. 243–256. [https://doi.org/10.24147/2413-6182.2020.7\(2\).243-256](https://doi.org/10.24147/2413-6182.2020.7(2).243-256)
- Иссерс, О. С. (2024) *Коммуникативные стратегии и тактики русской речи*. М.: ЛЕНАНД, 320 с.

- Карасик, В. И. (2023) Лингвокультурные характеристики педагогического дискурса. *Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование*, № 2 (50), с. 118–129. <https://doi.org/10.25688/2076-913X.2023.50.2.10>
- Некрасова, Е. Ю. (2020) Реализация коммуникативных стратегий педагогического дискурса в речевом поведении преподавателя РКИ/РКН при обучении студентов подготовительного курса. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*, № 4 (29), с. 71–74. <https://doi.org/10.36809/2309-9380-2020-29-71-74>
- Певнева, И. В. (2005) *Коммуникативные стратегии и тактики в конфликтных ситуациях общения обиходно-бытового и профессионального педагогического дискурсов русской и американской лингвокультур. Автореферат диссертации на соискание степени кандидата филологических наук*. Кемерово, Кемеровский государственный университет, 22 с.
- Aleshnikova, V. V. (2025) Language teacher at university: Key communicative strategies. *Russian Linguistic Bulletin*, no. 8 (68), article 14. <https://doi.org/10.60797/RULB.2025.68.4>
- Lei, Sh., Lee, K., Li, L., Park, J. (2025) Learning Strategy Representation for Imitation Learning in Multi-Agent Games. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, vol. 39, no. 17, pp. 18163–18171. <https://doi.org/10.1609/aaai.v39i17.33998>
- Sugiarta, K., Ardina, C., Ariana, M. (2022) Hybrid Learning Model in the Teaching and Learning Basic Accounting Practice. *International Journal of Education, Learning and Development*, vol. 10, no. 10, pp. 48–56. <https://doi.org/10.37745/ijeld.2013/vol10n104856>

References

- Aleshnikova, V. V. (2025) *Language teacher at university: Key communicative strategies*. *Russian Linguistic Bulletin*, no. 8 (68), article 14. <https://doi.org/10.60797/RULB.2025.68.4> (In English)
- Antonova, N. A. (2007) *Pedagogical Discourse: Teacher's Speech Behavior in the Lesson. Extended abstract of the PhD dissertation (Philology)*. Saratov, Saratov State University, 28 p. (In Russian)
- Astashova, N. A., Bondyрева, S. K., Smantser, A. P. (2018) Development of the Axiosphere of the future teacher in the dialogue space of modern education. *The Education and science journal*, vol. 20, no. 7, pp. 32–67. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-7-32-67> (In Russian)
- Dubina, L. P. (2018) Differential Features of Pedagogical Discourse. In: *Professional Communicative Personality in Institutional Discourses. Abstracts of the International Round Table*. Minsk: Belarusian State University Publ., pp. 36–39. (In Russian)
- Issers, O. S. (2008) *Communicative Strategies and Tactics of Russian Speech*. 5th ed. Moscow: LKI Publ., 288 p. (In Russian)
- Issers, O. S. (2020) More than half a century under the umbrella of communication strategies. *Communication Studies*, vol. 7, no. 2, pp. 243–256. [https://doi.org/10.24147/2413-6182.2020.7\(2\).243-256](https://doi.org/10.24147/2413-6182.2020.7(2).243-256) (In Russian)
- Issers, O. S. (2024) *Communicative Strategies and Tactics of Russian Speech*. Moscow: LENAND Publ., 320 p. (In Russian)
- Karasik, V. I. (2023) Linguistic and cultural characteristics of pedagogical discourse. *Bulletin of the Moscow City Pedagogical University. Series "Pedagogy and Psychology"*, no. 2 (50), pp. 118–129. <https://doi.org/10.25688/2076-913X.2023.50.2.10> (In Russian)
- Lei, Sh., Lee, K., Li, L., Park, J. (2025) Learning Strategy Representation for Imitation Learning in Multi-Agent Games. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, vol. 39, no. 17, pp. 18163–18171. <https://doi.org/10.1609/aaai.v39i17.33998> (In English)
- Nekrasova, E. Yu. (2020) Implementation of communicative strategies of pedagogical discourse in speech behavior of the teacher of RFL/RSL in training students of the preparatory course. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*, no. 4 (29), pp. 71–74. <https://doi.org/10.36809/2309-9380-2020-29-71-74> (In Russian)
- Pevneva, I. V. (2005) *Communicative Strategies and Tactics in Conflict Situations. Extended abstract of the PhD dissertation (Philology)*. Kemerovo, Kemerovo State University, 22 p. (In Russian)
- Sugiarta, K., Ardina, C., Ariana, M. (2022) Hybrid Learning Model in the Teaching and Learning Basic Accounting Practice. *International Journal of Education, Learning and Development*, vol. 10, no. 10, pp. 48–56. <https://doi.org/10.37745/ijeld.2013/vol10n104856> (In English)
- Zhiteleva, E. A. (2004) *Argumentative Discourse in the Educational Situation (Based on the English Language). Extended abstract of the PhD dissertation (Philology)*. Tver, Tver State University, 23 p. (In Russian)

Сведения об авторах

Беляева Лариса Николаевна, доктор филологических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, профессор кафедры образовательных технологий в филологии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.
SPIN-код: 3614-0273, ScopusAuthorID: 38161217800, ResearcherID: O-7525-2015, ORCID: 0000-0002-8622-4595, e-mail: lauranbel@gmail.com

Бурцева Александра Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры образовательных технологий в филологии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.
SPIN-код: 7977-9369, Scopus AuthorID: 57194580594, ORCID: 0000-0001-5528-6489,
e-mail: alexandraburtseva@yandex.ru

Рыжкова Инна Витальевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры образовательных технологий в филологии, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.
SPIN-код: 4184-5888, Scopus AuthorID: 6602385979, ResearcherID: I-8757-2018, ORCID: 0000-0003-3372-020X,
e-mail: innaryzhkova@yandex.ru

Authors

Larisa N. Belyaeva, Doctor of Philology, Professor, Honored Scientist of the Russian Federation, Professor at the Department of Educational Technologies in Philology, Herzen State Pedagogical University of Russia.
SPIN: 3614-0273, Scopus AuthorID: 38161217800, ResearcherID: O-7525-2015, ORCID: 0000-0002-8622-4595,
e-mail: lauranbel@gmail.com

Alexandra V. Burtseva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Educational Technologies in Philology, Herzen State Pedagogical University of Russia.
SPIN: 7977-9369, Scopus AuthorID: 57194580594, ORCID: 0000-0001-5528-6489, e-mail: alexandraburtseva@yandex.ru

Inna V. Ryzhkova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor at the Department of Educational Technologies in Philology, Herzen State Pedagogical University of Russia.
SPIN: 4184-5888, Scopus AuthorID: 6602385979, ResearcherID: I-8757-2018, ORCID: 0000-0003-3372-020X,
e-mail: innaryzhkova@yandex.ru