

© Т.В. Антонова

Научная статья
УДК 37.025.7

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ ОПОР ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Т.В. Антонова

Антонова Татьяна Владимировна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры
теории английского языка и переводоведения,
факультета иностранных языков, Брянский
государственный университет имени академика
И.Г. Петровского, Брянск, Россия.
antonova.antonova22041973@yandex.ru

Аннотация. *Статья рассматривает использование речевых опор при организации учебной коммуникативной деятельности студентов вуза. Под учебной опорой обычно понимают сформированную модель учебной деятельности, содержание которой может реализовываться по-разному, в зависимости от средств и способов познавательной активности студентов. Опора представляет собой «свернутое» предметное содержание речи участников диалога, которая ограничивает зону поисковой деятельности студента, формирует вектор мыслительной деятельности, концентрирует внимание на приоритетных характеристиках предмета беседы. Правильно сформулированная учебная опора снижает риск психологического напряжения обучающихся, количество ошибочных или неопределенных ответов. Мыслительные процессы формирования и формулирования идей, восприятия и порождения речи протекают легче, если студент опирается на собственный речевой или жизненный опыт. Именно с предъяснения опоры начинается размышление, рассуждение, поиск правильных вариантов ответа. В системе обучения опоры постепенно, последовательно способствуют трансформации знаний студентов в умения и навыки. Методическая интерпретация тщательно отобранного преподавателем учебного материала не может обойтись без подготовки опорного материала, особенно на репродуктивном этапе коммуникативной деятельности. Выделенные принципы разработки опорных материалов, их разнообразие не исчерпывают освещенность опоры как методического понятия в научной литературе, что определяет актуальность работы. Целью статьи является изложение результатов применения учебных опор, способствующих развитию умений диалогической речи у студентов. Объектом исследования выступает аудиторная работа студентов в условиях учебного диалога. Предметом исследования является опорный речевой материал в учебном диалоге. Научная новизна исследования состоит в методическом отборе, обосновании и применении лексических речевых опор, в формулировке признаков, параметров для проверки эффективности предлагаемой методики.*

Ключевые слова: учебный диалог, речевая задача, учебная опора, речевая опора, глагольная опора.

Библиографическая ссылка: Антонова Т.В. Использование речевых опор при организации учебной коммуникативной деятельности студентов вуза // ЦИТИСЭ. 2025. № 1. С. 139-152.

Research Full Article
UDC 37.025.7

USING SPEECH SUPPORTS IN ORGANIZING UNIVERSITY STUDENTS' EDUCATIONAL COMMUNICATIVE ACTIVITIES

T.V. Antonova

Tatiana V. Antonova,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of English Language Theory and Translation Studies, Faculty of Foreign Languages, Bryansk State University Named after Academician I.G. Petrovsky, Bryansk, Russian Federation.

Abstract. *The article examines the use of speech supports in the organization of educational and communicative activities of university students. Educational support is usually understood as a formed model of educational activity, the content of which can be implemented in different ways, depending on the means and methods of cognitive activity of students. The support is a “folding” subject content of the speech of the participants in the dialogue. It limits the area of the student’s search activity, forms a vector of mental activity, and focuses attention on the priority characteristics of the subject of the conversation. A well-formulated educational support reduces the risk of psychological stress of students, the number of erroneous or uncertain answers. The mental processes of forming and formulating ideas, perceiving and generating speech are easier if the student relies on his own speech or life experience. It is with the presentation of support that reflection, reasoning, and the search for the right answers begin. In the learning system, supports gradually and consistently contribute to the transformation of students’ knowledge into skills. Methodical interpretation of the educational material carefully selected by the teacher cannot do without the preparation of reference material, especially at the reproductive stage of communicative activity. The highlighted principles of the development of supporting materials and their variety do not exhaust the illumination of the support as a methodological concept in the scientific literature, which determines the relevance of the work. The purpose of the article is to present the results of the use of educational supports that contribute to the development of students’ dialogic speech skills. The object of the study is the classroom work of students in the context of an educational dialogue. The subject of the research is the reference speech material in the educational dialogue. The scientific novelty of the research consists in the methodological selection, justification and application of lexical speech supports, in the formulation of features and parameters to test the effectiveness of the proposed techniques.*

Keywords: *educational dialogue, speech task, educational support, speech support, verbal support.*

For citation: *Antonova T.V. Using speech supports in organizing university students’ educational communicative activities. CITISE, 2025, no. 1, pp. 139-152.*

В исследованиях ученых, раскрывающих основы коммуникативной деятельности, встречаются разнообразные принципы и постулаты общения. Например, этические нормы

преобладают в постулатах такта, великодушия, одобрения, скромности, согласия, симпатии¹. Эти стратегии вежливости в плане статусных отношений, безусловно, увеличивают статусный вес партнера по общению и демонстрируют уважение к собеседнику. Дж. Лакофф формулирует в обобщенном виде исходные принципы общения – принципы рациональности и блага: когда коммуниканты понимают, что в разговоре участвуют разумные люди, которые не стремятся навредить друг другу². Модели языкового поведения включают построение идиоматичных фраз, следование определенному жанру, соблюдение языковых норм, исключение из речи штампов и др.³ Коммуникативные постулаты присутствуют в сознании коммуникантов в скрытой форме, имплицитно [23]. Однако явно они обнаруживаются в ситуациях нарушения правил общения. С языковой стороны, понимание высказывания затруднено, ослабленным оказывается прагматическое воздействие реплики, то есть интенция адресанта неуспешна в данных условиях коммуникативного акта. С точки зрения экстралингвистических особенностей общения, употребление тех или иных языковых средств в данной ситуации оказывается неуместным. Нарушения коммуникативных принципов и постулатов могут сделать общение, в том числе учебное, невозможным. Существенную роль в успешности обучающего процесса, на наш взгляд, могут играть лексические опоры, применяемые в учебном диалоге [2; 4].

Опоры могут задаваться преподавателем, художественно-изобразительной (иллюстрации) или динамической (ролики, фильмы и пр.) наглядностью. Чаще всего опоры представлены в виде упражнений или заданий, в которые преподаватель включил разные учебные средства: образец микродиалога, описал учебную коммуникативную ситуацию и сформулировал цель коммуникации, представил план диалога в виде повествовательных или вопросительных предложений [7; 8]. Также используются модели диалога в виде логико-смысловых (дескриптивных) и функциональных схем, которые отличаются разной наполняемостью [9; 11]. Как правило, схема снабжается стрелками, указывающими адресанта и адресата речи.

Логико-смысловая (дескриптивная) опора имеет развернутый вид, может задавать примерное предметно-содержательное и лексико-грамматическое наполнение реплик студентов [12; 13; 14]. Чаще всего подобные схемы используются на репродуктивном этапе деятельности: «Опиши работу голосовых связок в положениях затвора, голоса, шепота, выдоха, вдоха. Что мы воспринимаем под колебаниями воздушной массы в полости рта и носа?». Функциональные схемы-опоры включают названия речевых задач (тактик), например «Опиши..., докажи..., спроси...» [6]. Возможно дополнительное включение ключевых понятий [15]. Речевые функции составляются преподавателем для каждого коммуниканта и располагаются в определенной логической последовательности [10; 16; 17].

На начальном этапе студенты знакомятся с набором речевых функций, соотносят с ними предложения-реплики, воспроизводят диалог по заданной модели, сами создают модель по готовому диалогу-образцу, изменяют модели, составляют диалоги по измененным моделям [18; 20; 24]. Набор речевых функций, их организация варьируется преподавателем исходя из уровня трудности, к которому относится задание [19; 21; 22; 25]. Рассмотрим языковой и речевой потенциал глагольных опор на конкретных примерах разработанных учебных заданий по курсу «Введение в языкознание».

Глаголы речи занимают ведущее положение в интеррогативном (вопросительном) высказывании, которое является ведущим в учебном диалоге [1; 3; 5]. Семантика глаголов русского языка определяется значением процесса, может указывать на протекание действия, способ или манеру исполнения, его направление и темп. Также сложнейшие логико-

¹ Leech G. N. Principles of Pragmatics. L.: Longman, 1983. 257 p.

² Lakoff G., Johnson M. Metaphors We Live By. University of Chicago Press, 2008. 308 p.

³ Searle J. R. Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts. Cambridge University Press, 1979. 187 p.

смысловые отношения могут характеризовать предшествующую или последующую этому действию ситуацию, оценивать действие, затронуть мотив и цель процесса, обозначить субъект и объект действия.

Семантика глагола, по мнению лингвистов, включает компоненты значения, которые имеют объективное содержание и связаны с реальной действительностью. Однако компоненты глагольного значения имеют различное содержание и связаны друг с другом по-разному: те, которые имеют объективное содержание, и другие, не связанные непосредственно с объективной реальностью, – эти семы как бы надстраиваются над ведущими компонентами и входят в значение глагола на автономных началах⁴. Внутриязыковые компоненты значения автономны и надстраиваются по отношению к отображаемым в человеческом мышлении реальным фактам. В своей совокупности они отражают существующие в языке категории, которые свойственны языку, так как сам язык является материальным объектом.

Лексико-семантическая группа глаголов речи может подразделяться на подклассы, в зависимости от ведущих компонентов значения, которые конкретизируют характер действия, состояния или отношения, а именно *производить речевой акт, оказывать речевое воздействие, выбирать способ речи*.

Субстанциональные компоненты значения демонстрируют различные признаки участников коммуникативной ситуации, обозначенной глаголом ситуации, где коммуниканты устанавливают определенные отношения и играют определенные роли. Это роли субъекта совершаемого действия, каузатора, то есть создателя ситуации, и объекта, на которого может быть направлено действие. Данные компоненты значения определяют обобщенно-качественные признаки коммуникантов: одушевленность речи, персональность высказывания. По признаку адресованности / неадресованности высказывания выделяют интерперсональные глаголы – *спрашивать о чем-то* – и персональные – *говорить что-то*. Коммуникативная направленность речи выступает дифференциальным признаком для выделения глаголов в разные лексические группы.

Персональные глаголы лишены признака направленности речи на собеседника – *сказать, произнести, отметить, молвить, проронить* – и обладают общей семантикой речевого действия, которая настолько абстрактна, что, для того чтобы понять высказывание, нужно учитывать контекст коммуникативной ситуации.

В отличие от персональных глаголов, интерперсональные глаголы объединены признаком коммуникативной направленности. Лингвисты выделяют глаголы с компонентом значения «запрос информации», являющимся идентифицирующим семантическим компонентом: *спросить (спрашивать), поинтересоваться, (хотеть) узнать, осведомиться, выяснить, справиться, вывести* и т.д. Как правило, семантическая организация значения имеет признак побудительности в ожидании ответного речевого действия.

Пример 1

Вставьте слова в текст диалога по смыслу. Одно слово может встретиться несколько раз.

этимоны, топонимика, мотивирующие,
ономастика.

Мария: Позволь тебя спросить о (1) ... значениях слов *швея, каменщик, укладчик*.

Иван: (2) ... значения этих слов понятны любому русскому человеку.

Мария: Хотелось бы упомянуть тогда и значения слов *камень, школа, книга*. Являются ли значения этих слов (3) ...?

⁴ Гайсина Р. М. Лексико-семантическое поле глаголов отношения в современном русском языке. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1981. 195 с.

И.: Скорее нет.

М.: Древнейшие значения слов, (4) ..., изучает этимология.

И.: Я хотел бы выяснить, что же изучает (5) ... и (6) ...

М.: *Онома* (гр.) – имя. (7) ... изучает историю имен собственных, таких как имена, фамилии, даже клички и прозвища. Мое имя в христианской традиции имеет значение ‘госпожа’.

И.: Я еще и (8) ... интересовался.

М.: Ах, да. (9) ... изучает историю географических названий: городов, деревень, рек и озер. *Торос* (гр.) – это место.

И.: Спасибо.

Глаголы запроса информации *спрашивать* и *спросить* могут оказаться в отношениях синонимии и антонимии. Отношения синонимии проявляются в организации синонимического ряда, эти языковые единицы имеют сходства, а различия проявляются только в определенных типах контекстов. Поэтому они могут быть противопоставлены по данным семантическим признакам, однако семантические различия устойчиво нейтрализуются и оказываются несущественными. Ср.: *спросить, спрашивать, вопрошать, выспросить и т. д.*

Глагол *сказать* оформляет синтаксическую конструкцию любого коммуникативного типа, то есть повествовательную со значением бытийности, вопросительную со значением интеррогативности, побудительную со значением императивности. Глагол *спросить* имеет в своем компонентном составе только значение интеррогативности, оформляя таким образом вопросительный тип высказывания.

Лексико-словообразовательная связь однокоренных слов, представленных корнями *праш-*, *прош-*, *прос-*, объединяет слова, близкие по смысловому содержанию, но имеющие индивидуальное лексическое значение и материальную форму его выражения благодаря множеству словообразовательных аффиксов. Приведем примеры однокоренных слов, составляющих семантическое поле со значением запроса информации.

Праш-: *спрашивать (ся), выспрашивать, запрашивать, испрашивать, опрашивать, переспрашивать, поспрашивать, расспрашивать*;

Прош-: *вопрошать (ся), поспрошать*;

Прос-: *спросить, спросить, выспросить (ся), запросить, испросить, опросить, перепросить (ся), переспросить, повыспросить, порасспросить, расспросить*.

Ученые утверждают, что в указанных корнях слов предполагается значение просьбы, так как, спрашивая, мы выражаем просьбу предоставить нужную нам информацию. Поэтому можно отметить, что семантика интеррогативности (вопросительности) сочетается со значением побуждения, хотя вопрос о соотносительности и дифференциации категорий интеррогативности и побудительности является сложным в лингвистике.

Указанные выше глаголы со значением запроса информации участвуют в формировании интеррогативного (вопросительного) речевого акта. Представленная в обобщенном виде частичка смысла «запрос информации» осложняется другими смыслами в структуре значений глаголов, семантика которых неоднородна по степени выраженности запроса. Однако обобщенный семантический компонент запроса данных идентифицирует все представленные глаголы, помещаемые в пространстве лексического поля интеррогативности (вопросительности).

Пример 2

Словарный состав языка постоянно обновляется по нескольким направлениям. Кроме того, лексические группы различаются частотой их применения. Дополните каждое предложение своими примерами, формулируя вопросы для собеседника: – Могу я расспросить, (переспросить, опросить, поспрашивать) ...? Работайте в паре, группе.

Неологизмами принято называть новые слова и словосочетания, которые создаются применяющими их поколениями людей.	Пример: <i>космос, ракета, спутник...</i>
Лексические неологизмы – это новые слова, которые обновляют словарный состав языка.	Пример: <i>экскаватор, буровое оборудование, буровая установка...</i>
Семантические неологизмы дают новые значения уже существовавшим словам языка.	Пример: <i>гусеничный (экскаватор), (прокладка) коммуникаций, земснаряд...</i>
Устаревшие предметы и явления уходят из жизни общества вместе со словами их обозначавшими – историзмами.	Пример: <i>князь, боярин, феодал...</i>
Активную лексику составляет совокупность употребительных в определенную эпоху развития общества слов языка.	Пример: <i>идти, бежать, брать...</i>
Пассивную лексику составляет совокупность малоупотребительных и неупотребительных в определенную эпоху развития общества слов языка.	Пассивными в деловой речи окажутся: <i>постельное белье, скатерть, обои...</i>

Словосочетания с существительным *вопрос*: *задать вопрос, прийти в голову (о вопросе), предложить вопрос, поставить вопрос на голосование, обратиться с вопросом, вопрос беспокоит и пр.*, – отражают активный познавательный процесс, стремление перейти от незнания к знанию, а синтаксическая конструкция оформляет вопросительное высказывание.

Пример 3

Словарный состав языка разграничивается в зависимости от исторического формирования разновидностей языка – стилей. Удалите в каждом ряду примеров одно лишнее слово, формулируя вопросы для собеседника с помощью моделей: – *Могу я задать тебе вопрос (предложить вопрос, обратиться с вопросом)?; Не знаешь ли ты...?*

Нейтральная лексика включает слова, которые применяются в разных стилях и не несут стилевой окраски.	Пример: <i>мы, говорить, колесный экскаватор, книга.</i>
Термины обычно связывают с научным стилем, который обслуживает производство.	Пример: <i>экскаватор, буровое оборудование, мероприятие, буровая установка.</i>
Канцеляризмы – это лексика, используемая для нужд делопроизводства.	Пример: <i>сваебойная установка, вышеупомянутый пункт, составленный отчет, отмеченная статистика.</i>
Поэтические слова обладают оттенками выразительности и художественности.	Пример: <i>бриллиантовый, данный, изумрудный, яхонтовый.</i>
Народнопоэтические слова типичны для русского фольклора.	Пример: <i>солнце ясное, добрый молодец, весна-красна, длинное платье.</i>

Словосочетания со словами: *ответь, скажи, хочу спросить, проинформируй, позволь поинтересоваться и пр.*, – не только запрашивают информацию, но и требуют обязательной реакции на этот запрос.

Пример 4


Лексические группы также разнятся благодаря определенным типам смысловых связей между словами. Обсудите, формулируя вопросы для собеседника: – Ответ мне, пожалуйста, ...; Скажи мне, пожалуйста, Вычеркните лишние слова в скобках, оставив один правильный вариант.

1. Развитие этой группы слов связано с отображением противоположных явлений действительности в сознании человека (синонимы, антонимы, омонимы).
2. Характеризуются очень близкими значениями, но выражают разные понятия (синонимы, антонимы, омонимы).
3. Этимологические варианты этой группы – это результат случайного совпадения слов, или из разных языков, или из одного языка (синонимы, антонимы, омонимы).
4. В ряду слов, относящихся к этой группе, выделяют доминанту – наиболее употребительное и наиболее нейтральное по стилю слово (синонимы, антонимы, омонимы).
5. Частичные варианты этой группы имеют одинаковое звучание лишь в некоторых словоформах (синонимы, антонимы, омонимы).
6. Языковые варианты этой группы противопоставляют понятия (синонимы, антонимы, омонимы).
7. Полные варианты этой группы имеют одинаковое звучание во всех своих словоформах (синонимы, антонимы, омонимы).
8. Называют один и тот же предмет или явление, отличаются оттенками значения (синонимы, антонимы, омонимы).
9. Речевые варианты этой группы обретают противоположный смысл только в контексте (синонимы, антонимы, омонимы).
10. Семантические варианты этой группы возникли в результате распада полисемии, смыслового деления (синонимы, антонимы, омонимы).

К другим средствам выражения интеррогативной семантики относятся глаголы, которые реализуют запрос информации в конкретной коммуникативной ситуации в комбинации с другими компонентами значения. Например: *Не понимаю (не представляю), что...?; Не знаю, как...?; Недоумеваю, зачем...?; Думаю (полагаю), каким образом...? и т.д.* Значение запроса комбинируется со значениями незнания, удивления, рассуждения.

Пример 5

Мария нашла черновые рисунки и записи, сделанные Иваном о типах отношений значения слова. Какие вопросы возникли у нее? Какие ответы мог дать Иван?

Записи Ивана		Вопросы Марии
1)	Звезда ↔ 	Не понимаю (не представляю), что...?;
2)	Звезда ↔ астрономический объект, который состоит из светящегося сфероида плазмы, удерживаемого вместе собственной гравитацией.	Не знаю, как...?
3)	Звезда ↔ алая, алмазная, багровая	Недоумеваю, какой...?;

Глагольные лексемы, подчеркивающие значение активной познавательной деятельности реализуют сему запроса информации в единстве с придаточными изъяснительными предложениями: *Вспомни, как...?; Понимаешь ли, что...?; Можешь найти, где...?; Посоветуй, как...?; Обрати внимание, как...?; Понаблюдай, в чем...?*

Пример 6

Мария нашла записи, сделанные Иваном о причинах развития лексических значений. Какие вопросы возникли у нее? Какие ответы мог дать Иван?

<i>Записи Ивана</i>		<i>Вопросы Марии</i>
1)	Лист березы – лист в тетради – лист стали	<i>Думаю (полагаю), ... каким образом...?</i>
2)	Контроль, мониторинг, взаимодействие, взаимовлияние, ответные меры, отрицательная реакция	<i>Вспомни, как...?</i>
3)	Выбрать блюдо, книгу, дорогу; избрать президента, правительство	<i>Недоумеваю, зачем...?;</i>

Лингвисты выделяют несколько групп высказываний, направленных на активную познавательную деятельность. Например, значение выяснения согласия или несогласия – *Ты же понимаешь, каким термином заменяется термин «идеография»?* Значение осведомленности может быть выражено глаголами *слышал, знаешь* – *Знаешь ли ты, как называют знаки идеографического письма?* Выяснение того, что помнит или забыл участник беседы, может быть представлено в следующем виде: *Ты помнишь, что, если пиктограмма обозначает предмет, то идеограмма – значение слова?*

Пример 7

Докажите, что одни примеры более подходят, а другие менее подходят к данным определениям заимствований. Работайте в паре, группе, выясните, осведомлен ли собеседник с указанной информацией: – Ты же понимаешь, что...?; Знаешь ли ты, как...?; Ты помнишь, что...?

1. Лексическое заимствование предполагает заимствование слова в целом, и звучание, и значение: *подкаст (podcast), сервер (server), графика (graphics), онлайн (online), тематическая конференция (newsgroup), чат (chat), закладка для книги (bookmark).*

Морфематическое заимствование, или калькирование, предполагает заимствование морфемной структуры слова и значения морфем. Также могут калькироваться целые выражения: *электронный почтовый ящик для входящих писем (inbox), гиперзвук (hypersound), поисковик (search engine).*

Разработанные экспериментальные типы учебных заданий применялись на разных этапах учебной деятельности студентов. Содержание выбранных критериев (параметров) оценки экспериментальных типов заданий позволяет интерпретировать результаты анкетного опроса закрытого типа с применением методики выраженности признака в виде приоритетности «А» или «Б» позиции. В опросе (2024 г.) согласилось участвовать 42 студента, среди них – 20 студентов экспериментальной группы (ЭГ), 22 – контрольной группы (КГ) Брянского государственного университета. Показатели описательной статистики демонстрируют данные для контрольной группы, обучение в которой велось с применением традиционных типов учебных заданий и экспериментальной группы, в которой применялись экспериментальные типы учебных заданий на данном этапе эксперимента. Данные представляют количество участвовавших в эксперименте респондентов и соответствующее процентное выражение этого количества (см. Табл. 1–4).

Таблица 1.

Параметр «Функции учебных опор»

Характеристика / признак	КГ	ЭГ
А. Позволяет задействовать собственный речевой или жизненный опыт / Б. Отрицательный ответ.	А. 20 (91%) Б. 2 (9%)	А. 20 (100%) Б. 0 (0%)

А. Обеспечение средствам выражения и реализации речевой потребности / Б. Отрицательный ответ.	А. 18 (82%) Б. 4 (18%)	А. 17 (85%) Б. 3 (15%)
А. Сообщает «свернутую», но понятную для студента информацию / Б. Отрицательный ответ.	А. 15 (68%) Б. 7 (32%)	А. 20 (100%) Б. 0 (0%)

Таблица 2.

Параметр «Опора в реализации дидактических принципов обучения»

Характеристика / признак	КГ	ЭГ
А. Обеспечивает посильность и доступность содержания обучения / Б. Отрицательный ответ.	А. 17 (77%) Б. 5 (23%)	А. 20 (100%) Б. 0 (0%)
А. Способствует прочности знаний, сознательности познавательной активности / Б. Отрицательный ответ.	А. 15 (68%) Б. 7 (32%)	А. 20 (100%) Б. 0 (0%)
А. Наглядно демонстрирует программу будущего высказывания, сохраняя индивидуальный подход к рассмотрению вопроса, проблемной задачи / Б. Отрицательный ответ.	А. 15 (68%) Б. 7 (32%)	А. 17 (85%) Б. 3 (15%)

Таблица 3.

Параметр «Типология учебных опор»

Характеристика / признак	КГ	ЭГ
А. Преподаватель часто применяет вербальные опоры: визуальный текст, план высказывания, отдельные слова или выражения / Б. Преподаватель редко применяет вербальные опоры	А. 18 (82%) Б. 4 (18%)	А. 17 (85%) Б. 3 (15%)
А. Преподаватель часто применяет изобразительные опоры: видеоматериал, рисунки, фотографии, схемы, символы / Б. Преподаватель редко применяет изобразительные опоры	А. 7 (32%) Б. 15 (68%)	А. 17 (85%) Б. 3 (15%)
А. Преподаватель часто применяет содержательные, смысловые опоры, отвечающие на вопросы: Что?; Как?; Почему? и др. / Б. Преподаватель редко применяет содержательные, смысловые опоры	А. 20 (91%) Б. 2 (9%)	А. 20 (100%) Б. 0 (0%)

Таблица 4

Параметр «Типы вербальных опор в соотношении с языковыми и речевыми средствами»

Характеристика / признак	КГ	ЭГ
А. Преподаватель часто применяет логические схемы, определяющие последовательность предложений в речи / Б. Преподаватель редко применяет такие схемы	А. 17 (77%) Б. 5 (23%)	А. 20 (100%) Б. 0 (0%)

А. Преподаватель часто применяет логические схемы, содержащие наводящие вопросы или побуждения к речевому действию / Б. Преподаватель редко применяет такие схемы	А. 17 (77%) Б. 5 (23%)	А. 17 (85%) Б. 3 (15%)
А. Преподаватель часто применяет опоры, содержащие начало и/или конец прогнозируемого высказывания / Б. Преподаватель редко применяет такие опоры	А. 18 (82%) Б. 4 (18%)	А. 17 (85%) Б. 3 (15%)

Параметр «Функции учебных опор». В ходе эксперимента опорные сведения позволили задействовать собственный речевой или жизненный опыт у 91% студентов КГ и 100% студентов ЭГ. Преподаватель полностью обеспечивает обучающихся средствами выражения и реализации речевой потребности – 82% студентов КГ и 85% студентов ЭГ. Учебная опора сообщает «свернутую», но понятную для студента информацию – 68% студентов КГ и 100% студентов ЭГ. Статистика показывает, что экспериментальные задания предлагают методическую помощь, выраженную вербально или невербально, они являются средством самоуправления собственной речью, а опорный материал используется в качестве средства обучения. Опора всегда облегчает учебную задачу, организует учебную деятельность в определенном направлении, подталкивая студента к правильному решению.

Параметр «Опора в реализации дидактических принципов обучения». Опрос засвидетельствовал, что учебная опора обеспечивает посильность и доступность содержания обучения – 77% студентов КГ и 100% студентов ЭГ. Использование методической поддержки способствует прочности знаний, сознательности познавательной активности – 68% студентов КГ и 100% студентов ЭГ. Компоненты учебных заданий наглядно демонстрирует программу будущего высказывания, сохраняя индивидуальный подход к рассмотрению вопроса, проблемной задачи – 68% студентов КГ и 85% студентов ЭГ. Данные показывают, что задания предлагаются в соответствии с возрастными, интеллектуальными возможностями студентов, а трудности, возникающие в учении всегда преодолимы. Учебный материал остается в памяти обучающихся, так как учебная задача была умело изложена, понята, осознана и получила эмоциональный отклик у студента. Наглядность в учебных опорах способствует переходу от чувственного восприятия к абстрактному мышлению, пониманию, усвоению материала и его использованию в новых ситуациях общения.

Параметр «Типология учебных опор». Респонденты считают, что преподаватели часто применяют вербальные опоры: визуальный текст, план высказывания, отдельные слова или выражения – 82% студентов КГ и 85% студентов ЭГ. Студенты отмечают, что преподаватели предпочитают изобразительные опоры: видеоматериал, рисунки, фотографии, схемы, символы – 32% студентов КГ и 85% студентов ЭГ. Также опрошенные обучающиеся уверены, что преподаватели используют содержательные, смысловые опоры, отвечающие на вопросы: Что?; Как?; Почему? и др. – 91% студентов КГ и 100% студентов ЭГ. Хотелось бы отметить, что все применяемые преподавателем опоры имеют постоянный или временный характер в учении. Внешние опоры могут быть постоянными и переходить во внутренний план речи коммуниканта на репродуктивном этапе. Однако опора может становиться временной, а не постоянной, если она, являясь компонентом мыслительной деятельности, стимулирует самостоятельное мышление и речь.

Параметр «Типы вербальных опор в соотношении с языковыми и речевыми средствами». Результаты опроса показывают предпочтения преподавателей в отношении: а) логических схем, определяющих последовательность предложений в речи – 77% студентов КГ и 100% студентов ЭГ; б) логических схем, содержащих наводящие вопросы или побуждения

к речевому действию – 77% студентов КГ и 85% студентов ЭГ; в) опору, содержащих начало и/или конец прогнозируемого высказывания – 82% студентов КГ и 85% студентов ЭГ.

Можно заключить, что экспериментальные задания в целом показали свою эффективность по всем диагностируемым параметрам. Испытуемые согласны с тем, что признак информативности свойственен разнообразным вербальным опорам, часто применяемым преподавателями (незначительное улучшение с 82% до 85%). Информативность может предполагать полные и неполные данные, точные или неточные сведения. Более информативные опоры конкретизированы в отношении содержания и формы предмета обсуждения, дают множество точек, ориентиров с выходом в речь. Однако студенты указали на все еще недостаточное количество опор, полностью реализующих речевую потребность (незначительное улучшение с 82% до 85%). Менее информативные опоры рассчитаны на более высокий уровень познавательной деятельности студентов и имеют обобщенный вид (незначительное улучшение с 82% до 85%). Значительная разница в ответах студентов наблюдается по признаку изобразительности опорных учебных материалов – с 32% до 85%.

Таким образом, использование опорных материалов в учебном диалоге проходит несколько этапов. Максимально развернутая опора характеризует начальный этап учебной деятельности, который наступает после ознакомления с материалом (Примеры 1–4). В процессе приобретения необходимых умений и становления навыков студент нуждается в качественно других опорах, мера поддержки его речевой деятельности снижается, речь становится самостоятельной, продуктивной (Примеры 5–7). Опора интерпретируется как методическая поддержка в учении, как средство управления этим процессом, имеющая разнообразное воплощение в зависимости от задач обучения на каждом этапе обучения. Главной задачей преподавателя является обеспечение нужным студенту опорным материалом каждый раз, когда его речевая потребность уже сформирована.

Список источников:

1. Алимджанов А.А. Вопросно-ответная корреляция в современном американском политическом диалоге // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8, №2 (27). С. 201–204. URL: <https://www.elibrary.ru/ezetcd>
2. Бондаренко Н.В., Васьковская Е.Е., Косянчук С.В. Диалогизация как ресурс изучения языка в контексте обновления традиционных методов обучения // Гуманитарные балканские исследования. 2021. Т. 5, №1(11). С. 10–15. URL: <https://www.elibrary.ru/rqtqfql>
3. Гладкова К.Ю. Трактовки понятия «интеррогативность» в лингвистике // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2020. Т. 12, №2. С. 5–17. URL: <https://www.elibrary.ru/mawmah>
4. Гузовская Е.В., Серебренникова С.Н., Николаева Л.А. Способы формирования коммуникативных навыков студентов в процессе выполнения самостоятельной работы // Система менеджмента качества: опыт и перспективы. 2020. № 9. С. 185–187. URL: <https://www.elibrary.ru/hxwors>
5. Елканова Т.М. Интегративные кластеры, конференц–анализ и интеррогатив как образовательные технологии // Международный научный журнал. 2021. № 5. С. 75–82. URL: <https://www.elibrary.ru/hxwors>
6. Елканова Т.М. Интеррогативная технология обучения // Международный научный журнал. 2020. № 3. С. 149–154. URL: <https://www.elibrary.ru/egxgrm>
7. Коженова Л.В. Учебный диалог в контексте информационной образовательной парадигмы // Заметки ученого. 2022. № 3–1. С. 173–176. URL: <https://www.elibrary.ru/wuovlk>

8. Маринина Н.И. Роль профессионально–ориентированного текста в формировании коммуникативных навыков студентов // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77–4. С. 233–235. URL: <https://www.elibrary.ru/swafse>
9. Муканова Г.И. Вопросно–ответные единства в учебном диалоге // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2019. - С. 19–20. URL: <https://www.elibrary.ru/ilokiz>
10. Муканова Г.И. Типы вопросительных предложений в учебном диалоге // Русский язык в поликультурном образовательном пространстве. - Астрахань: Цифровая типография «Новая» 2021. - С. 96–103. URL: <https://www.elibrary.ru/habchu>
11. Сельмурзаева Х.Р., Багичева Ж.Б. Развитие коммуникативных навыков как необходимое условие формирования общекультурных компетенций у студентов бакалавриата // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69–4. С. 258–261. URL: <https://www.elibrary.ru/lhnyoo>
12. Старчикова И.Ю., Шакурова Е.С. Социально–философская дискуссия как метод формирования коммуникативных навыков у студентов // Глобальный научный потенциал. 2021. № 10 (127). С. 147–149. URL: <https://www.elibrary.ru/jufybq>
13. Теницкий С.В. Педагогические методы формирования коммуникативных навыков у студентов вуза // Современные проблемы общества в исследованиях молодых ученых. – Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2021. - С. 143–148. URL: <https://www.elibrary.ru/ehfvfs>
14. Турмагамбетова Г.Н. Формирование коммуникативных навыков у студентов // Повышение качества образования, современные инновации в науке и производстве. – Прокопьевск: Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева, 2022. - С. 341–343. URL: <https://www.elibrary.ru/vyyxme>
15. Хисамова Г.Г. Функционально-семантические типы вопросно-ответной формы поэтического диалога // Язык. Текст. Дискурс. 2019. № 17. С. 243–250. URL: <https://www.elibrary.ru/wmibce>
16. Чалова О.Н. Интеррогативная составляющая научной дискуссии // Веснік Магілёўскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя А. А. Куляшова. Серыя А. Гуманітарныя навукі: гісторыя, філасофія, філалогія. 2019. № 1 (53). С. 86–91. URL: <https://www.elibrary.ru/zaatjz>
17. Barak M. Educational ideals and classroom realities: Developing teachers' concepts of dialogic pedagogy in real-world contexts // Teaching and Teacher Education. 2024. Vol. 138. DOI: [10.1016/j.tate.2023.104401](https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104401)
18. Beck S.W., Jones K. Fostering agency through dialogue in classroom writing assessment // Teaching and Teacher Education. 2023. Vol. 124. DOI: [10.1016/j.tate.2022.104012](https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.104012)
19. Calcagni E., Ahmed F., Laura Trigo-Clapés A. [et al.] Developing dialogic classroom practices through supporting professional agency: Teachers' experiences of using the T-SEDA practitioner-led inquiry approach // Teaching and Teacher Education. 2023. Vol. 126. DOI: [10.1016/j.tate.2023.104067](https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104067)
20. Cui R., Teo P. Thinking through talk: Using dialogue to develop students' critical thinking // Teaching and Teacher Education. 2023. Vol. 125. DOI: [10.1016/j.tate.2023.104068](https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104068)
21. Hinojosa D.M. Practice what you teach: Onsite coaching and dialogic feedback to promote the appropriation of instructional strategies // Teaching and Teacher Education. 2022. Vol. 111. DOI: [10.1016/j.tate.2021.103582](https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103582)
22. Holloway S.M., Xu S., Ma S. Chinese and Canadian preservice teachers in face-to-face dialogues: Situating teaching in cultural practices for West-East Reciprocal Learning // Teaching and Teacher Education. 2023. Vol. 122. DOI: [10.1016/j.tate.2022.103930](https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103930)

23. Krasnoshchekova S. Question-answer pairs with negative lexemes in child-adult conversations. - Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет, 2022. - С. 53–55. URL: <https://www.elibrary.ru/vovdqw>
24. Slakmon B. Effects of dialogic education on sense making: Changes in teachers' narrative structure // Teaching and Teacher Education. 2022. Vol. 115. DOI: [10.1016/j.tate.2022.103748](https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103748)
25. Та Т., Geron T., Levinson M. “The power of open dialogue”: Using normative case studies to facilitate ethical dilemmas discussions among school teachers // Teaching and Teacher Education. 2023. Vol. 132. DOI: [10.1016/j.tate.2023.104237](https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104237)

References:

1. Alimdzhанov A.A. Question-answer correlation in modern American political dialogue. *Baltic Humanitarian Journal*. 2019, vol. 8, no. 2 (27), pp. 201–204. (In Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/ezetcd>
2. Bondarenko N.V., Vas'kovskaya E.E., Kosyanchuk S.V. Dialogization as a resource for language learning in the context of updating traditional teaching methods. *Humanitarian Balkan Studies*, 2021, vol. 1, no. 11, pp. 10–15. (In Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/rqtfql>
3. Gladkova K.YU. Interpretations of the concept of “interrogativity” in linguistics. *Bulletin of Perm University. Russian and Foreign Philology*, 2020, vol. 12, no. 2, pp. 5–17. (In Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/mawmah>
4. Guzovskaya E.V., Serebrennikova S.N., Nikolaeva L.A. Methods for developing students' communication skills in the process of performing independent work. *Quality Management System: Experience and Prospects*, 2020, no. 9, pp. 185–187. (In Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/hxwors>
5. Elkanova T.M. Integrative clusters, conference analysis and interrogative as educational technologies. *International Scientific Journal*, 2021, no. 5, pp. 75–82. (In Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/hxwors>
6. Elkanova T.M. Interrogative learning technology. *International Scientific Journal*. 2020, no. 3, pp. 149–154. (In Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/egxgrm>
7. Kozhenova L.V. Educational dialogue in the context of the information educational paradigm. *Notes of a Scientist*, 2022, no. 3–1, pp. 173–176. (In Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/wuovlk>
8. Marinina N.I. The role of professionally oriented text in the formation of students' communication skills. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2022, no. 77–4, pp. 233–235. (In Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/swafse>
9. Mukanova G.I. Question-and-answer unities in educational dialogue. Proc. “*Youth of the XXI Century: Education, Science, Innovation*”. Novosibirsk, Novosibirsk State Pedagogical University Publ., 2019. pp. 19–20. (In Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/ilokiz>
10. Mukanova G.I. Types of interrogative sentences in educational dialogue. Proc. “*Russian Language in a Multicultural Educational Space*”. Astrakhan, Nova Publ., 2021. pp. 96–103. (In Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/habchu>
11. Sel'murzaeva H.R., Bagicheva Zh.B. Development of communication skills as a necessary condition for the formation of general cultural competencies among undergraduate students. *Problems of Modern Pedagogical Education*, 2020, no. 69–4, pp. 258–261. (In Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/lhnyoo>
12. Starchikova I.Yu., Shakurova E.S. Social and philosophical discussion as a method of developing communication skills among students. *Global Scientific Potential*, 2021, vol. 10, no. 127, pp. 147–149. (In Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/jufybyq>

13. Tenickij S.V. Pedagogical methods of developing communication skills among university students. Proc. “*Modern Problems of Society in the Research of Young Scientists*”. Stavropol, North Caucasus Federal University Publ., 2021. pp. 143–148. (In Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/ehfvsvf>
14. Turmagambetova G.N. Formation of communication skills among students. Proc. “*Improving the Quality of Education, Modern Innovations in Science and Production*”. Prokopyevsk, Kuzbass State Technical University named after T.F. Gorbachev Publ., 2022. pp. 341–343. (In Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/vyyxme>
15. Hisamova G.G. Functional-semantic types of question–answer form of poetic dialogue. *Language. Text. Discourse*, 2019, no. (17), pp. 243–250. (In Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/wmibce>
16. Chalova O.N. The interrogative component of scientific discussion. *Bulletin of the Magilian University named after A. A. Kulyashov. Seryya A. Humanities: History, Philosophy, Philology*, 2019, vol. 1, no. 53, pp. 86–91. (In Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/zaatjz>
17. Barak M. Educational ideals and classroom realities: Developing teachers' concepts of dialogic pedagogy in real-world contexts. *Teaching and Teacher Education*, 2024, vol. 138. DOI: [10.1016/j.tate.2023.104401](https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104401)
18. Beck S. W., Jones K. Fostering agency through dialogue in classroom writing assessment. *Teaching and Teacher Education*, 2023, vol. 124. DOI: [10.1016/j.tate.2022.104012](https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.104012)
19. Calcagni E., Ahmed F., Laura Trigo-Clapés A. et al. Developing dialogic classroom practices through supporting professional agency: Teachers’ experiences of using the T-SEDA practitioner-led inquiry approach. *Teaching and Teacher Education*, 2023, vol. 126. DOI: [10.1016/j.tate.2023.104067](https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104067)
20. Cui R., Teo P. Thinking through talk: Using dialogue to develop students’ critical thinking. *Teaching and Teacher Education*, 2023, vol. 125. DOI: [10.1016/j.tate.2023.104068](https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104068)
21. Hinojosa D.M. Practice what you teach: Onsite coaching and dialogic feedback to promote the appropriation of instructional strategies. *Teaching and Teacher Education*, 2022, vol. 111. DOI: [10.1016/j.tate.2021.103582](https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103582)
22. Holloway S.M., Xu S., Ma S. Chinese and Canadian preservice teachers in face-to-face dialogues: Situating teaching in cultural practices for West-East Reciprocal Learning. *Teaching and Teacher Education*, 2023, vol. 122. DOI: [10.1016/j.tate.2022.103930](https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103930)
23. Krasnoshchekova S. *Question-answer pairs with negative lexemes in child-adult conversations*. Saint Petersburg, Saint Petersburg State University Publ., 2022, pp. 53–55. URL: <https://www.elibrary.ru/vovdqw>
24. Slakmon B. Effects of dialogic education on sense making: Changes in teachers’ narrative structure. *Teaching and Teacher Education*, 2022, vol. 115. DOI: [10.1016/j.tate.2022.103748](https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103748)
25. Ta T., Geron T., Levinson M., Bogia M. “The power of open dialogue”: Using normative case studies to facilitate ethical dilemmas discussions among school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 2023, vol. 132. DOI: [10.1016/j.tate.2023.104237](https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104237)

Submitted: 30 December 2024

Accepted: 30 January 2025

Published: 31 January 2025

