

Мир науки. Педагогика и психология / World of Science. Pedagogy and psychology <https://mir-nauki.com>

2026, Том 14, № 1 / 2026, Vol. 14, Iss. 1 <https://mir-nauki.com/issue-1-2026.html>

URL статьи: <https://mir-nauki.com/PDF/31PDMN126.pdf>

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

**Ссылка для цитирования этой статьи:**

Цветкова, А. В. Влияние педагогического дискурса на занятиях по иностранному языку в вузе на мотивацию студентов и эффективность обучения / А. В. Цветкова // Мир науки. Педагогика и психология. — 2026. — Т. 14. — № 1. — URL: <https://mir-nauki.com/PDF/31PDMN126.pdf>.

**For citation:**

Tsvetkova A.V. The impact of pedagogical discourse in university foreign language classes on student motivation and learning effectiveness. *World of Science. Pedagogy and psychology*. 2026;14(1): 31PDMN126. Available at: <https://mir-nauki.com/PDF/31PDMN126.pdf>. (In Russ., abstract in Eng.).

УДК 378; 372.881.111.1

**Цветкова Анна Валерьевна**

ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» Москва, Россия  
Старший преподаватель кафедры «Английского языка и профессиональной коммуникации»

E-mail: [vichalise@mail.ru](mailto:vichalise@mail.ru)

РИНЦ: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=790925](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=790925)

## **Влияние педагогического дискурса на занятиях по иностранному языку в вузе на мотивацию студентов и эффективность обучения**

**Аннотация.** В современной методике преподавания иностранных языков активно ведётся поиск эффективных подходов, способных повысить речевую активность и мотивацию обучающихся. Несмотря на обширный арсенал педагогических техник, в реальной практике сохраняется ряд проблем, а именно преобладание монологической речи преподавателя над диалогом со студентом; дефицит техник, стимулирующих конструирование смыслов, а не механическое заучивание; слабая связь между теоретическими моделями педагогического дискурса и их реализацией на уроке.

В статье исследуется влияние педагогического дискурса на эффективность обучения иностранному языку. Актуальность работы обусловлена необходимостью поиска речевых стратегий, способствующих повышению мотивации и развитию коммуникативной компетенции обучающихся. Цель исследования — выявить, как диалогическая природа педагогического дискурса влияет на когнитивные и мотивационные аспекты учебной деятельности, эмпирически подтвердить, что структурированный педагогический дискурс повышает эффективность усвоения языка за счёт вовлечения обучающихся в совместное конструирование знаний. Основу анализа определили теория сократического диалога как инструмента когнитивной активизации, психолингвистический подход о речевой деятельности как ядре языкового обучения, а также концепция о диалогичности педагогического дискурса. Методология исследования включала педагогический эксперимент с контрольной и экспериментальной группами. В экспериментальной группе систематически применялись сократические вопросы. Сбор и сравнение данных осуществлялись тремя взаимодополняющими методами: наблюдение, анализ аудиозаписей занятий, анкетирование. Результаты показывают, что использование диалогических стратегий приводит к росту инициативной речевой активности обучающихся; повышению внутренней мотивации, углублению рефлексии над языковыми явлениями. Проведённая автором аналитическая и экспериментальная работа является подтверждением

результативности педагогического дискурса, ориентированного на диалогические техники, и вносит вклад в развитие эффективных коммуникативных обучающих методик.

**Ключевые слова:** педагогический дискурс; диалогические стратегии; сократические вопросы; инициативная речевая активность; коммуникативные компетенции; мотивация; обучение иностранному языку

## Введение

Современное образование — сложный динамический процесс, который претерпевает глубокие изменения под влиянием научно-технического прогресса, глобализации и изменения ценностей общества. Важная особенность образования 21 века — цифровая трансформация. Онлайн курсы, образовательные платформы, виртуальная реальность — всё это становится неотъемлемой частью образовательного процесса. На этом фоне возникают и определённые вызовы-обеспечение равного доступа к электронным ресурсам качественного контента. Не всегда это представляется возможным и поэтому ключевая роль преподавателя в процессе передачи знаний остаётся неизменной. Но роль преподавателя это не просто передача знаний, а также поиски эффективных методов индивидуализации обучения в рамках общей программы курса, формирование приёмов активной вовлечённости студентов в процесс занятий. Исследователи Мельничук М.В. и Белогаш М.А. подчеркивают роль преподавателя в процессе обучения и считают, что его значимость сегодня велика, как никогда. Современные преподаватели задействуют широкий спектр форм проведения занятий от классических до цифровых, стремясь повысить вовлечённость обучающихся и результативность образовательного процесса. Необходимо реагировать на современные вызовы, адаптироваться к ним, находить новые формы взаимодействия со студентами с учётом существующих различных моделей обучения, оказывающих мотивационно-психологическое отношение к занятиям у молодёжи [1]. Ряд исследователей акцентирует внимание на том, что преподавателю важно учитывать изменение восприятия студентами устоявшихся образовательных практик, их внутреннюю потребность новизны в преподавании как социального феномена. Поколения студентов меняются с изменениями многих социально-экономических факторов в стране, меняются их запросы и ожидания от процесса обучения, студенты стремятся к персонализации обучения, выбору методов и форм, соответствующих их интересам и потребностям [2]. Однако, исследователи Прохорова М.П. и Булганина С.В. выявили, что многие студенты проявляют противоречивое отношение к образовательному процессу: с одной стороны, они осознают ценность нововведений для повышения качества обучения, с другой стороны, студенты не готовы отказываться от традиционных форм организации учебного процесса [3]. Всё это требует от преподавателя гибкости в организации и проведении занятий, выбора методики, которая будет оптимальна в условиях постоянно меняющейся студенческой среды. Мы солидарны с позицией исследователя Клипаковой Д.М., что такие навыки педагогического мастерства как умение ясно разъяснить сложный материал, выстроить диалог, вдохновить на познание по-прежнему определяют эффективность обучения [4]. Особенно это актуально для преподавания иностранных языков, где живое взаимодействие критически важно для развития коммуникативной компетенции. Актуальность настоящего исследования обусловлена несколькими факторами: во-первых, не все студенты обладают равными техническими возможностями и многие студенты не обладают навыками цифровой грамотности для работы с новыми платформами, это создаёт неравенство в образовательных траекториях и повышает значимость педагогических техник, доступных каждому, во-вторых, цифровизация нередко сводит общение к асинхронным сообщениям или шаблонным упражнениям, в-третьих, изучение иностранного языка требует длительной вовлечённости, так как без грамотного педагогического сопровождения студенты сталкиваются с демотивацией, особенно на начальных этапах. В

таких условиях возрастает потребность в методиках, сохраняющих студентоцентрический характер обучения по средством диалога, рефлексии, совместного поиска смыслов. Именно здесь мастерство преподавателя становится решающим фактором. Мастерство преподавателя часто определяет используемый им педагогический дискурс и конкретные техники педагогического дискурса [5]. В работах В.И. Карасика подчёркивается, что эффективность педагогического дискурса зависит от умения учителя: выстраивать диалог, а не монолог; подбирать речевые стратегии под конкретные учебные задачи; создавать условия для субъект-субъектного взаимодействия [6–8]. По мнению Карасика В.И., в диалогическом пространстве педагогического дискурса происходит осмысление и присвоение моральных ценностей: именно через взаимодействие участников образовательного процесса мировоззренческие установки обретают личностный смысл [9]. Исследователи И.Е. Баранова, Г.В. Сороковых подчеркивают, что речь учителя должна служить эталоном для обучающихся. Она должна быть доступной, понятной, правильной, убедительной, живой, без штампов и шаблонов. Через речь педагог приобщает обучающихся к культурным ценностям, воздействуя на их сознание [10]. Согласно лингвистическому энциклопедическому словарю, дискурс представляет собой связный текст, сопряжённый с экстралингвистическими факторами (прагматическими, социокультурными, психологическими) и выступающий как целенаправленное социальное действие. Дискурс — это речь, «погруженная в жизнь». В 1970-е гг. коллектив лингвистов из Бирмингемского университета (Дж. Синклер, М. Кулхард, Д. Брейзил и др.) обратился к исследованию того, как протекает речевое взаимодействие учителя с учениками на школьных уроках [11]. Выбор предмета исследования был обусловлен тем, что урок как речевой жанр очевидным образом имеет признаки структурной организации. Их работа стала одной из первых, где анализ дискурса был применён к изучению педагогического общения. Их исследование помогает понять, как эффективно взаимодействовать в образовательной среде, и ответить на вопросы кто и как управляет ходом общения; как меняются роли говорящего и слушающего; как вводятся новые темы и завершаются старые. Дж. Синклер и М. Кулхард подчёркивали, что дискурс следует анализировать отдельно от грамматики и фонетики, фокусируясь на социальных и функциональных аспектах общения. Исследование подчёркивало доминирующую роль учителя в организации диалога. Стиль преподавания и способы управления общением (например, частота и характер вопросов, способ введения тем) прямо влияют на мотивацию студентов к изучению языка. Согласно классической модели IRF (Initiation, Response, Feedback), разработанной Дж. Синклером и М. Кулхардом, педагогическое взаимодействие строится по схеме: учитель задаёт вопрос, студент отвечает, учитель даёт обратную связь. Эта структура определяет динамику общения в классе и может влиять на мотивацию студентов: например, исследователь Скребцова Т.Г. делает вывод, что частая критика в фазе обратной связи снижает внутреннюю мотивацию, а похвала, пояснение ответа обычно повышают мотивацию.<sup>1</sup> Однако, модель, разработанная Дж. Синклером и М. Кулхардом, хотя и стала канонической для анализа педагогического взаимодействия, критикуется за жёсткую структуру, где преподаватель доминирует в диалоге. Ригидность этой модели связана с тем, что доминирование речи учителя перегружает кратковременную память учащихся. На протяжении многих лет рассказывать что-либо ученикам считалось основной работой учителя, почти что определением самого преподавания. Типичный учитель передавал факты и пытался донести требуемую информацию. О том, смогли ли обучающиеся получить и усвоить все это, можно было только догадываться. В связи с этим Джефф Петти предложил интересный эксперимент: Представьте, что вы идёте на вечернее занятие для подготовки к выпускному экзамену и обнаруживаете, что учитель просто читает материал по учебнику. Почему это может быть недостаточно для усвоения материала? Он описывает ряд проблем: наша кратковременная

<sup>1</sup> Скребцова, Т.Г. Лингвистика дискурса: структура, семантика, прагматика / Т.Г. Скребцова // М.: Издательский Дом ЯСК. — 2020. — 310 с. — С. 89–102.

память вскоре была бы перегружена, и у нас не было бы времени на обработку новой информации, информация никогда не стала бы достаточно структурированной, чтобы перейти в долговременную память, и поэтому все, что было услышано на таком занятии, быстро будет забыто, так как учить — это нечто большее, чем просто рассказывать. Преподаватели, которые дают пространные объяснения, могут не осознавать, как мало из того, что они говорят, на самом деле усваивается.<sup>2</sup> Особенно на занятиях по иностранному языку, часто из-за ограниченных языковых возможностей обучающихся, преподаватель должен следить за тем, чтобы материал был доступен для понимания.

В дальнейшем, многими исследователями были проведены модификации выше описанной модели IRF для повышения вовлечённости студентов. В рамках психолингвистического подхода А.А. Леонтьева педагогический дискурс на занятиях по иностранному языку следует рассматривать через призму трёх взаимосвязанных пластов: когнитивный как средство конструирования «образа мира» на иностранном языке; коммуникативный как пространство для реального речевого взаимодействия; личностный как механизм развития мотивации и субъектной позиции обучающегося. Такой многомерный взгляд позволяет анализировать дискурс не как набор речевых актов, а как систему, формирующую способность к иноязычной коммуникации.<sup>3</sup> Особое внимание было уделено использованию техники сократических вопросов в процессе повышения коммуникативной компетенции студентов и их общей вовлеченности на занятии. Этот вид педагогического дискурса известен благодаря классическим работам о сократическом методе Платона и М. Фуко, получил развитие в современной педагогической теории, где исследователи описывают его как эффективный инструмент формирования критического мышления, а исследования в области лингводидактики, проведённые Х. Брауном и Д. Нунаном, подчёркивают значимость интерактивного диалога для усвоения языка [12]. Сократические вопросы позволяют вести диалог с обучающимся, а не просто использовать объяснения преподавателя. Е.И. Пургина рассматривала сократический диалог как инвариантную модель педагогических технологий, применяемых в преподавании гуманитарных дисциплин. Она отмечала, что посредством сократического диалога формируются внутрипредметные и межпредметные связи, развиваются академические и социальные навыки обучающихся [13]. Экспериментальные исследования Т. Гетачева показали эффективность метода на студентах с низкой учебной мотивацией и вовлеченностью [14]. М.В. Захарова-Саровская подчёркивала роль сократических вопросов в психологической адаптации студентов и предложила практические рекомендации для преподавателей иностранного языка [15]. Сократические вопросы также помогают решать проблемы мотивации в современном образовании, что акцентируется многими исследователями данной темы [16; 17]. Проблема мотивации студентов одна из основных трудностей современного образовательного процесса. Мотивация — важнейший фактор в обучении в целом, и в изучении иностранного языка, в частности. Её можно определить как движущую силу, которая стимулирует и поддерживает поведение человека, направленное на достижение определённой цели. Именно мотивации как педагогического инструмента в обучении отводит большинство педагогического сообщества значимую роль [18; 19]. Отсутствие связи учебного материала с реальной жизнью и будущей профессией зачастую переводят занятия иностранным языком на формальную основу. А некоторые студенты проявляют избирательность, деля учебные дисциплины на «нужные» и «ненужные» для их профессионального становления, что сказывается на академической успеваемости. Все эти внешние и внутренние факторы требуют от преподавателя пристального

<sup>2</sup> Petty, G. Teaching today, A practical guide, Fourth Edition/ G.Petty, // Cheltenham, Nelson Thomas, Ltd. — 2009. — 605 p.

<sup>3</sup> Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя // — М: Просвещение. — 1991. — 222 с. — С. 74–78, 180–185, 204–205.

внимания при определении конкретных задач своей мотивационной стратегии. Создание благоприятной среды на занятиях, позитивной атмосферы и разнообразие технологических приёмов, избегание монотонности, несомненно, играют положительную роль в достижении эффективности освоения студентами учебного курса. Сократические вопросы переводят студента в позицию исследователя: он сам находит связи, аргументирует, проверяет гипотезы, что помогает студенту чувствовать себя более компетентным. Студенты часто не видят связи материала с реальностью, а вопросы типа «Как это применимо в вашей жизни?» или «Какой альтернативный финал вы бы предложили?» создают личностный контекст, что усиливает внутреннюю мотивацию через осознание ценности знаний. Это отражено в теории самоопределения Эдварда Дэси и Ричарда Райана, объясняющую, как поддержка автономии и компетентности усиливает внутреннюю мотивацию [20]. Однако, несмотря на большое количество литературы, анализ педагогического дискурса представляется достаточно размытым и также недостаточно изученным остаётся понимание того, как интеграция сократических вопросов в педагогический дискурс на занятиях по иностранному языку влияет на мотивацию и коммуникативную компетенцию. Существующие работы чаще описывают потенциал метода, чем его реальные эффекты, что создаёт запрос на эмпирические исследования.

**Целью** настоящего исследования является определение влияния сократических вопросов и диалоговых техник в педагогическом дискурсе на мотивацию студентов при изучении иностранного языка и эффективность усвоения материала.

**Основными задачами** исследования стали описание специфики сократических вопросов как способа, который помогает активизировать когнитивную и эмоциональную вовлечённость и проверка гипотезы о положительном влиянии сократических вопросов на уровень внутренней мотивации студентов в ходе эксперимента.

**Предметом исследования** является влияние техники сократических вопросов на уровень внутренней мотивации студентов при изучении иностранного языка. **Объектом исследования** выступает процесс взаимодействия преподавателя и студентов на занятиях по иностранному языку. Гипотеза исследования состоит в том, что систематическое применение сократических вопросов в педагогическом дискурсе на занятиях по иностранному языку приводит к повышению внутренней мотивации, компетентности, заинтересованности, вовлеченности, увеличению речевой активности студентов, углублению понимания языковых и культурных аспектов изучаемого языка.

**Научная новизна** работы заключается в эмпирической проверке эффективности сократических вопросов именно в контексте преподавания иностранного языка, где их потенциал часто остаётся недооценённым.

### Методология и методы исследования

Методология исследования включает экспериментальную проверку гипотезы о влиянии сократических вопросов на мотивацию студентов и эффективность обучения на занятиях по иностранному языку. Был проведён педагогический эксперимент продолжительностью 8 недель с участием 60 студентов первого курса Финансового университета. Все участники имели исходный уровень владения английским языком в диапазоне А2–В1. Участники были разделены на 2 группы. Экспериментальная группа в составе 30 студентов обучалась с систематическим использованием сократических вопросов: преподаватель задавал открытые вопросы (на уточнение, предположения, обоснование), стимулируя студентов к самостоятельным выводам. Контрольная группа из 30 человек следовала традиционной IRF-модели.

Данные собирались тремя методами, которые приведены в таблице 1.

Таблица 1

Методы исследования

Метод	Инструмент	Что измеряет	Единицы измерения
Анкетирование	Утверждения, составленные на основе шкалы самоопределения	Вовлечённость мотивация компетентность (самооценка) коммуникативные навыки	Баллы
Дискурсивный анализ	Аудиозаписи занятий	Частота сократических вопросов; речевая активность студентов	Количество вопросов/высказываний за занятие; доля инициативных реплик студентов
Наблюдение	Чек-лист для преподавателей	Вовлечённость студентов	Наличие/отсутствие признаков (зрительный контакт, невербальные сигналы, вопросы от студентов)

Создано автором

Для оценки вовлечённости, мотивации, компетентности и коммуникативных навыков студентов была разработана анкета на основе 5-балльной шкалы Ликерта. Каждое утверждение предполагало выбор одного из пяти вариантов ответа: совершенно не согласен — 1 балл, скорее не согласен — 2 балла, нейтрально — 3 балла, скорее согласен — 4 балла, полностью согласен — 5 баллов.

Для каждого вопроса рассчитывался средний балл по группе, а также процентное распределение ответов по трём категориям: низкий уровень (1–2 балла), средний уровень (3 балла), высокий уровень (4–5 баллов). Анкета заполнялась анонимно; на прохождение анкеты отводилось 7–10 минут. Для анализа данные кодировались численно (1–5), затем рассчитывались средние баллы по блокам и процентное распределение ответов. Статистическая значимость различий между экспериментальной и контрольной группами определялась с помощью t-теста. В таблице 2 наглядно представлена анкета, которую было предложено заполнить студентам экспериментальной и контрольной групп.

Таблица 2

Анкета

Блок и № вопроса	Формулировка утверждения	Шкала ответа (1–5)
<b>1. Вовлечённость</b>		
1.1	На занятиях я активно участвую в обсуждениях	1. Совершенно не согласен 2. Скорее не согласен 3. Затрудняюсь ответить 4. Скорее согласен 5. Полностью согласен
1.2	Мне интересно разбираться в новых темах	1. Совершенно не согласен 2. Скорее не согласен 3. Затрудняюсь ответить 4. Скорее согласен 5. Полностью согласен
1.3	Я задаю вопросы, если что-то непонятно	1. Совершенно не согласен 2. Скорее не согласен 3. Затрудняюсь ответить 4. Скорее согласен 5. Полностью согласен
1.4	Я слежу за ходом занятия и не отвлекаюсь	1. Совершенно не согласен 2. Скорее не согласен 3. Затрудняюсь ответить 4. Скорее согласен 5. Полностью согласен
1.5	Я чувствую личную ответственность за результаты работы на занятии	1. Совершенно не согласен 2. Скорее не согласен 3. Затрудняюсь ответить 4. Скорее согласен 5. Полностью согласен

Блок и № вопроса	Формулировка утверждения	Шкала ответа (1–5)
<b>2. Мотивация</b>		
2.1	Мне нравится процесс изучения языка, а не только оценки	1. Совершенно не согласен 2. Скорее не согласен 3. Затрудняюсь ответить 4. Скорее согласен 5. Полностью согласен
2.2	Для меня важно понимать логику и связи в изучаемом материале	1. Совершенно не согласен 2. Скорее не согласен 3. Затрудняюсь ответить 4. Скорее согласен 5. Полностью согласен
2.3	Я готов тратить время на языковую практику вне занятий	1. Совершенно не согласен 2. Скорее не согласен 3. Затрудняюсь ответить 4. Скорее согласен 5. Полностью согласен
2.4	Я сам ищу дополнительные материалы по теме	1. Совершенно не согласен 2. Скорее не согласен 3. Затрудняюсь ответить 4. Скорее согласен 5. Полностью согласен
2.5	Мне нравится находить решение сложной задачи	1. Совершенно не согласен 2. Скорее не согласен 3. Затрудняюсь ответить 4. Скорее согласен 5. Полностью согласен
<b>3. Компетентность (самооценка)</b>		
3.1	Я могу чётко сформулировать свою мысль на иностранном языке	1. Совершенно не согласен 2. Скорее не согласен 3. Затрудняюсь ответить 4. Скорее согласен 5. Полностью согласен
3.2	Я запоминаю лучше полученную на занятии информацию	1. Совершенно не согласен 2. Скорее не согласен 3. Нейтрально 4. Скорее согласен 5. Полностью согласен
3.3	Я могу выводить правило из приведённых примеров	1. Совершенно не согласен 2. Скорее не согласен 3. Затрудняюсь ответить 4. Скорее согласен 5. Полностью согласен
3.4	Я использую новые слова и грамматические конструкции в речи	1. Совершенно не согласен 2. Скорее не согласен 3. Затрудняюсь ответить 4. Скорее согласен 5. Полностью согласен
3.5	Я замечаю свой прогресс в языке за последнее время	1. Совершенно не согласен 2. Скорее не согласен 3. Затрудняюсь ответить 4. Скорее согласен 5. Полностью согласен
<b>4. Коммуникативные навыки</b>		
4.1	Я легко вступаю в разговор с одногруппниками на иностранном языке	1. Совершенно не согласен 2. Скорее не согласен 3. Затрудняюсь ответить 4. Скорее согласен 5. Полностью согласен
4.2	Я внимательно слушаю собеседника и задаю уточняющие вопросы	1. Совершенно не согласен 2. Скорее не согласен 3. Затрудняюсь ответить 4. Скорее согласен 5. Полностью согласен

Блок и № вопроса	Формулировка утверждения	Шкала ответа (1–5)
4.3	Я могу перефразировать мысль, если меня не поняли	1. Совершенно не согласен 2. Скорее не согласен 3. Затрудняюсь ответить 4. Скорее согласен 5. Полностью согласен
4.4	Я способен поддержать диалог на знакомые темы	1. Совершенно не согласен 2. Скорее не согласен 3. Затрудняюсь ответить 4. Скорее согласен 5. Полностью согласен
4.5	Я чувствую себя уверенно при участии в дискуссиях	1. Совершенно не согласен 2. Скорее не согласен 3. Затрудняюсь ответить 4. Скорее согласен 5. Полностью согласен

Создано автором

Перед экспериментом преподаватели прошли рефлекссию с помощью структурированного опросника для повышения осознанности применения сократических вопросов и систематизации наблюдений за собственным дискурсом, что помогло выявить исходные стратегии подачи материала и потенциал для использования сократических вопросов.

Опросник включал два блока вопросов. В первом блоке преподаватели анализировали способы передачи информации, например,

1. Каким наиболее понятным способом я могу донести эту информацию до студентов?
2. Сколько времени, по моим расчётам, это займёт? Каков максимально допустимый лимит времени?
3. Могу ли я подкрепить объяснение письменными примерами, диаграммами, слайдами PowerPoint, наглядными пособиями или записями на доске?
4. Достаточно ли краткого изложения или требуется развёрнутое объяснение?

Во втором блоке преподаватели оценивали вовлечённость студентов и наличие обратной связи. Нужно было ответить на следующие вопросы:

1. Какова роль студентов на этом этапе занятия: должны ли они только слушать или также действовать? Что именно они должны делать?
2. Есть ли возможность включить задание на прослушивание, чтобы помочь студентам сосредоточиться?
3. Где в рассказе предусмотрено взаимодействие (вопросы, мини-дискуссии, парная работа)?
4. Когда студенты могут давать обратную связь, отвечать или задавать вопросы?
5. Каков результат моего общения со студентами в этот момент (уровень внимания, количество вопросов, невербальные сигналы)?
6. Как я пойму, что материал усвоен?
7. Какие записи сделают студенты: собственные заметки или будут использовать раздаточные материалы? Как гарантировать, что их записи будут точными и полезными?
8. Может ли кто-то из студентов частично объяснить материал самостоятельно? Какая подготовка для этого нужна? Как я могу их поддержать?

Преподаватели заполняли опросник индивидуально до начала экспериментального цикла занятий. Ответы обсуждались на методическом семинаре с исследователем для выявления типовых затруднений и возможности обойти эти сложности, используя сократические вопросы. Опросник позволил зафиксировать исходный уровень осознанности преподавателей в отношении собственного дискурса. На основе анализа ответов формировались персонализированные рекомендации по интеграции диалоговых техник на занятиях. Выявленные затруднения (например, дефицит интерактивности или неясность критериев усвоения материала) стали причинами для использования сократических вопросов в экспериментальной группе. Рефлексия способствовала более последовательному внедрению методики и снижению влияния субъективных факторов. Целью являлось смещение акцента с монологической передачи знаний на взаимодействие посредством диалога, стимулирующее критическое мышление и самостоятельное управление обучением у студентов. В описанном ниже эпизоде занятия сократические вопросы использовались для проверки понимания грамматической конструкции. Завершение одного цикла вопросов подводит преподавателя к следующему циклу, так что обучающиеся продвигаются вперед в понимании темы, отвечая на вопросы преподавателя.

Teacher: So what do you think the past form is for the verb «grow»?

Student: Growed.

Teacher: Do we use -ed with all verbs?

Student: No. Some are irregular verbs.

Teacher: So... is grow regular or irregular?

Student: I remember grown.

Teacher: It's irregular. Can you guess what the irregular form is for the past simple?

Student: The same — grow.

Teacher: What about the forms of other irregular verbs?

Student: Knew.

Student: ... maybe ... grow ... grew?

В ещё одном приведённом ниже фрагменте занятия с экспериментальной группой можно проследить возможности развития умения аргументировать позицию на английском, повышения вовлечённости через личную значимость темы с применением сократических вопросов. Занятие по теме “*Climate change*” началось с вопроса преподавателя: «What comes to mind when you hear climate change?» Студенты называли свои ассоциации, что позволило им подключить эмоциональный опыт, а преподавателю позволило заинтересовать студентов данной темой. После чтения фрагмента статьи про изменения климата в прибрежных городах был проведён анализ понимания через сократические вопросы. Были заданы следующие вопросы:

На уточнение: «What does the author mean by “irreversible damage”? Can you rephrase it?»

На предположение: «Why might the author have focused on Belleview and not on other cities?»

На обоснование: «Find two pieces of evidence in the text that support the claim “coastal erosion is accelerating”»

На альтернативные взгляды: «How would a resident of a coastal city respond to this article? What concerns would they have?»

Также была использована групповая дискуссия, во время которой студенты отвечали на вопрос: «If you were the mayor of a coastal town, what three actions would you take? Prioritize and justify».

### Результаты

Результаты дискурсивного анализа, проведённого на основе анализа 24 аудиозаписей (12 — экспериментальная группа, 12 — контрольная) выявили, что средняя длина высказываний студентов в экспериментальной группе показала рост с 5,2 до 8,7 слов, у контрольной группы: с 5,1 до 5,7 слов, инициативные реплики (не вызванные прямым вопросом преподавателя) в экспериментальной группе увеличились в 2,3 раза (с 4,2 до 9,7 реплик за занятие), а в контрольной группе увеличение было незначительным (с 4,0 до 4,6 реплик). По итогам систематического наблюдения за 5 занятиями в каждой группе (с фиксацией данных по чек-листу) и анализа аудиозаписей диалогов выявлены существенные различия в уровне вовлечённости и характере речевой активности студентов. В экспериментальной группе, где применялись сократические вопросы, зафиксированы значительно более высокие показатели вовлечённости по всем наблюдаемым параметрам: 89 % студентов регулярно поддерживали зрительный контакт с преподавателем или одноклассниками, что почти вдвое больше, чем в контрольной группе (52 %). В экспериментальной группе невербальные сигналы вовлечённости (кивки, улыбки, жесты подтверждения) отмечались у 78 % участников, в то время как в контрольной группе — лишь у 35 %. 85 % обучающихся в экспериментальной группе задавали уточняющие или дополнительные вопросы, тогда как в контрольной группе этот показатель составил всего 40 %. Студенты экспериментальной группы в 70 % случаев приводили примеры из собственной жизни, что свидетельствует о глубокой личностной вовлечённости; в контрольной группе подобные ответы встречались лишь в 15 % случаев. В экспериментальной группе отмечено уменьшение проявлений тревожности (паузы перед ответом, избегание взгляда, нервные движения) на 40 % по сравнению с начальным уровнем. В контрольной группе значимых изменений в этом показателе не зафиксировано.

Таблица 3

### Результаты анкетирования

Блок анкеты	Экспериментальная группа	Контрольная группа	Разница	p-значение
<b>Вовлечённость</b> (средний балл по 5 вопросам)	4,1	3,2	+0,9	p < 0,01
— % высоких ответов (4–5)	83,3 %	46,7 %	+36,6 п.п.	p < 0,01
— % низких ответов (1–2)	3,3 %	20,0 %	-16,7 п.п.	p < 0,05
<b>Мотивация</b> (средний балл по 5 вопросам)	4,2	2,9	+1,3	p < 0,01
— % высоких ответов (4–5)	86,7 %	33,3 %	+53,4 п.п.	p < 0,01
— % низких ответов (1–2)	0 %	26,7 %	-26,7 п.п.	p < 0,01
<b>Компетентность</b> (средний балл по 5 вопросам)	3,8	3,0	+0,8	p < 0,05
— % высоких ответов (4–5)	70,0 %	40,0 %	+30,0 п.п.	p < 0,05
— % низких ответов (1–2)	6,7 %	23,3 %	-16,6 п.п.	p < 0,05
<b>Коммуникативные навыки</b> (средний балл по 5 вопросам)	4,0	3,3 ±	+0,7	p < 0,05
— % высоких ответов (4–5)	80,0 %	43,3 %	+36,7 п.п.	p < 0,01
— % низких ответов (1–2)	3,3 %	16,7 %	-13,4 п.п.	p < 0,05

Создано автором

Результаты анкетирования, проиллюстрированные в таблице 3, показали, что экспериментальная группа продемонстрировала значимо более высокие средние баллы по всем четырём блокам анкеты по сравнению с контрольной группой. Наиболее выраженные различия наблюдались в блоке “Мотивация”, где средний балл в экспериментальной группе составил 4,2, что на 1,3 балла выше, чем в контрольной (2,9). Доля высоких ответов (4–5) в этом блоке достигла

86,7 % в экспериментальной группе против 33,3 % в контрольной группе. Аналогичная картина зафиксирована по вовлечённости, компетентности и коммуникативным навыкам: во всех случаях экспериментальная группа показала статистически значимо более высокую самооценку соответствующих компетенций.

Преподаватели пришли к выводам, когда студентам необходимо знать какую-то фактическую информацию, простое изложение этих фактов может оказаться самым простым и быстрым способом работы. Однако, если использовать этот метод пространно, многократно, объем информации может быстро стать непосильным для обучающихся. Сравнительный анализ показал, что в контрольной группе, где использовался метод прямого изложения фактов и внешней коррекции ошибок, наблюдались быстрое забывание материала при увеличении его объёма; отсутствие механизмов самокоррекции (студенты не учились находить и исправлять ошибки самостоятельно); низкая мотивация и вовлечённость (пассивное восприятие информации не стимулировало познавательную активность). Напротив, в экспериментальной группе (с применением сократических вопросов) фиксировались более устойчивое запоминание материала; развитие навыков самоанализа и самокоррекции; рост внутренней мотивации за счёт активного участия в обсуждении. Сократические вопросы стимулировали мышление студентов и подталкивали обучающихся к самостоятельным открытиям. Здесь результаты исследования соответствуют выводам исследователей Окуней С.А. и Лапшовой И.А, что умение преподавателя задавать правильные вопросы — ключевой элемент для решения поставленных целей [21]. Преподавателю необходимо иметь четкое представление о том, в чем заключается предполагаемая цель использования такой формы диалогического взаимодействия. Сократический вопрос направляет обучающихся к осознанию или самостоятельному открытию чего-либо, возможно, того, что они уже частично знают или могут понять при соответствующей поддержке. Как правило, этот метод позволяет выяснить, что обучающиеся уже знают о предмете, и напомнить им о том, что они знают. Как видно из приведённых выше примеров, использование вопросов на обоснование ответа может привести к увеличению средней длины студенческих высказываний. Фрагмент демонстрирует, что даже на уровне А2–В1 студенты способны к аргументации, что подтверждает гипотезу о роли диалога в развитии языковой компетенции. Вопросы задаются таким образом, чтобы помочь обучающимся сосредоточиться на новых вещах, продвигая их шаг за шагом вперед, при этом каждый новый вопрос основывается на том, что показал предыдущий ответ.

Преподавателю часто приходится вводить небольшие фрагменты новой информации в эту последовательность, поскольку выясняется, что обучающийся не знает чего-то, что ему нужно знать. Б.Б. Махони подчеркивает, что применение метода не зависит от конкретного материала [22]. Сократическим вопросом делает не какой-то конкретный набор слов, а то, почему он задается. Например, вопрос «Какие окончания можно добавить к этому слову?» может быть использован просто для выяснения знаний обучающихся. Однако, если цель вопроса — стимулировать мышление, направлять к открытиям, подвергать сомнению, высказывать предположения, то это сократический вопрос. В методе сократических вопросов присутствует элемент игры, преподавателю часто приходится играть роль того, кто не знает ответа, хотя, очевидно, преподаватель знает ответы.

В режиме «вопрос-ответ», который использовался преимущественно в контрольной группе, ошибка воспринималась как провал, а в сократическом диалоге ошибка становилось точкой для уточнения («Почему вы так решили? Какие есть контраргументы?»), что в свою очередь привело к снижению тревожности, к готовности экспериментировать с языком. Фрагмент занятия по теме “Climate change”, описанный выше, продемонстрировал как повышается мотивация студентов, так как вопросы «Как это касается вас?» и «Что бы вы сделали на месте мэра?» связывают абстрактную тему с жизненным опытом, увеличивают личную значимость и контроль над обучением. Студенты сами выбирают аргументы, ранжируют решения-это

усиливает ощущение автономии, ошибки в дискуссии становятся поводом для уточнения, а не для оценки, а групповая работа активизирует потребность в принадлежности (ещё один компонент внутренней мотивации). Уже на занятии студент видит, как его рассуждения становятся сложнее и убедительнее. Наблюдатели, присутствующие на занятии, зафиксировали рост речевой активности: студенты задавали встречные вопросы, цитировали текст для поддержки аргументов, тема вызвала оживлённые дискуссии, желание продолжить тему после занятия, а способность приводить примеры из личного опыта, сравнивать с другими регионами, показывает, что студенты поняли тему достаточно глубоко. Этот пример демонстрирует, что сократические вопросы превращают пассивное восприятие в активное конструирование знаний, создают личностный смысл обучения через связь с опытом студента, формируя позитивную ассоциацию с изучением языка.

### Обсуждение

Таким образом, исследование вносит вклад в методику преподавания иностранных языков: эмпирически доказано влияние сократических вопросов на рост вовлечённости, мотивации, компетентности, речевой активности студентов, снижение тревожности; разработана и апробирована методика оценки вовлечённости, объединяющая невербальные, речевые и поведенческие маркеры; уточнены механизмы формирования языковой компетенции через диалог (самокоррекция, переход к развёрнутым рассуждениям); предложен практический алгоритм подготовки преподавателей к использованию сократических вопросов, заданы перспективные направления для дальнейших исследований (адаптация методики для других уровней, интеграция цифровых инструментов).

Это согласуется с результатами исследования Б.Э. Бердалиевой и К.М. Умбетбековой, чей эксперимент по использованию сократического метода продемонстрировал повышение интереса студентов к изучению языка, их готовность к самостоятельному обучению и улучшение эмоционального отношения к материалу [23].

В ходе исследования была проверена гипотеза о том, что систематическое использование сократических вопросов в педагогическом дискурсе повышает мотивацию студентов и эффективность освоения иностранного языка. Полученные результаты подтверждают выдвинутую гипотезу и позволяют сделать следующие ключевые выводы, что сократические вопросы значимо влияют на мотивацию, так как в экспериментальной группе зафиксирован прирост внутренней мотивации на 53,5 %; выражен рост по шкале «компетентность» (+25 %), что согласуется с теорией самоопределения. Метод способствует развитию речевой активности: средняя длина высказываний увеличилась на 68 % (с 5,2 до 8,7 слов); количество инициативных реплик выросло в 2,3 раза; соотношение «речь преподавателя: речь студентов» изменилось с 70 %:30 % до 45 %:55 %. Наблюдается рост вовлечённости и снижение тревожности: 89 % студентов экспериментальной группы поддерживали зрительный контакт (против 52 % в контрольной); невербальные сигналы вовлечённости зафиксированы у 78 % (против 35 %); проявления тревожности снизились на 40 % (в контрольной группе изменений нет). Меняется качество диалогового взаимодействия: студенты переходят от кратких ответов к развёрнутым рассуждениям (3–4 предложения); проявляется тенденция к самостоятельному исправлению ошибок; развивается способность к аналитическому мышлению (ранжирование идей, обоснование выбора). Исследование расширяет понимание механизмов педагогического дискурса, демонстрируя, как диалоговые техники трансформируют пассивное восприятие в активное конструирование знаний в русле идей А.А. Леонтьева, предложена модель интеграции сократических вопросов в учебный процесс, включая алгоритм подготовки преподавателей и инструментарий для оценки вовлечённости, доказана возможность повышения мотивации и речевой активности даже на уровнях А2–В1, что особенно ценно для начального этапа обучения.

### Заключение

Полученные выводы доказывают, что использование сократических вопросов как техники педагогического дискурса помогает трансформировать пассивное усвоение знаний в самостоятельный процесс осмысления и переосмысления знаний в ходе познавательной деятельности, что значительно соответствует современным требованиям к иноязычному образованию по повышению эффективности обучения, способствует достижению индивидуализации обучения в рамках общего диалога, что делает стратегию особенно ценной в условиях массового обучения при высокой потребности в персонализации, интерактивности обучения с сохранением проверенных методик преподавания. Таким образом, проведённое исследование не только подтверждает эффективность сократических вопросов как инструмента повышения мотивации и речевой активности, но и задаёт основу для дальнейших исследований, который позволят разработать практические инструменты для преподавателей по использованию диалоговых техник на занятиях, определить условия эффективности метода в разных образовательных контекстах, выявить взаимосвязь типа мотивации (внутренняя, внешняя, социальная, познавательная) с эффективностью диалоговых техник, адаптацию методики для уровней С1–С2 с учётом специфики академического дискурса.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Мельничук, М.В., Белогаш, М.А. Вовлеченность студентов как фактор повышения эффективности образовательного процесса / М.В. Мельничук, М.А. Белогаш // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. — 2023. — № 13. — С. 93–99. — DOI:10.26794/2226-7867-2023-13-с-93-99. — EDN: WCPOOG.
2. Байбородова, Л.В. Индивидуализация и сопровождение в образовательном процессе педагогического вуза / Л.В. Байбородова, Л.Н. Князькова, М.П. Кривунь // Ярославль: Изд-во ЯГПУ. — 2014. — 260 с. — ISBN: 978-5-91730-400-7. — EDN: WOCQAF.
3. Прохорова, М.П., Булганина, С.В. Образовательные инновации глазами студентов / М.П. Прохорова, С.В. Булганина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. — № 6 (часть 1). — 2016. — С. 158–162. — EDN: VVVXJT.
4. Клипакова, Д.М. Ценность педагогического дискурса в современной образовательной среде / Д.М. Клипакова // ЦИТИСЭ. — 2023. — № 2. — С. 178–190. — DOI: 10.15350/2409-7616.2023.2.15. — EDN: CIQAKS.
5. Махновец, С.Н., Попова, О.А., Орлихина, Н.Е. Педагогический дискурс в изменяющейся социальной и образовательной реальности / С.Н. Махновец, О.А. Попова, Н.Е. Орлихина // Вестник ТвГУ. Серия Педагогика и психология. — 2018. — № 3. — С. 89–97. — EDN: YMJWJV.
6. Карасик, В.И. О типах дискурса / В.И. Карасик // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. — Волгоград: Перемена. — 2000. — С. 5–20. — EDN: VWHLIZ.
7. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик // Волгоград:Перемена. — 2002. — 477с. — ISBN: 5-88234-552-2. — EDN: GQAMP.
8. Карасик, В.И. Структура институционального дискурса / В.И. Карасик // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. — Саратов: Изд-во Сарат. ун-та. — 2000. — С. 25–34. — EDN: XRPBVZ.

9. Карасик, В.И. Самовыражение в разных типах дискурса / В.И. Карасик // Коммуникативные исследования. — 2022. — Т. 9. — № 3. — С. 564–574. — DOI: 10.24147/2413-6182.2022.9(3).564-574. — EDN: FTXEQD.
10. Баранова, И.Е., Сороковых, Г.В. Особенности учебно-педагогического дискурса, формируемого в процессе подготовки будущего учителя иностранного языка / И.Е. Баранова, Г.В. Сороковых // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — Тамбов: Грамота. — 2016. — № 7(61): в 3-х ч. — Ч. 2. — С. 201–205. — EDN: WBCTSR.
11. Coulthard, M. Advances in Spoken Discourse Analysis / Ed. by M. Coulthard // London, New York: Routledge. — 1992. — P. 1–11. — URL: [https://uomustansiriyah.edu.iq/media/lectures/8/8\\_2018\\_04\\_01!10\\_12\\_14\\_PM.pdf](https://uomustansiriyah.edu.iq/media/lectures/8/8_2018_04_01!10_12_14_PM.pdf). — дата обращения — 23.12.2025.
12. Brown H.D. Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy / H.D. Brown // Pearson, Second Edition. — 2013. — 491 p. — P. 164–169. — URL: <https://octovany.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/ok-teaching-by-principles-h-douglas-brown.pdf>.
13. Пургина, Е.И. Сократический диалог: историко-философский аспект и дидактический потенциал в современном образовании / Е.И. Пургина // Человеческий капитал. — 2025. — № 02(194). — С. 101–107. — DOI: 10.25629/HC.2025.02.10. — EDN: ZAHGNE.
14. Getachew, T. Fostering creativity in low-engagement students through socratic dialogue: An experiment in an operations class / Getachew T. // The International Journal of Management Education. — 2024. — Т. 22. — No 1. — С. 100901. — DOI: 10.1016/j.ijme.2023.100901. — EDN: QYWUYZ.
15. Захарова-Саровская, М.В. Адаптация метода сократического диалога к преподаванию иностранного языка в вузе / М.В. Захарова-Саровская // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2025. — № 5 (май). — С. 105–115. — DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11083. — EDN: OBFYUS.
16. Nuratdinova, J.S. Сократический семинар как инструмент развития профессиональной коммуникации студентов аграрных специальностей / J.S. Nuratdinova // Научный журнал "Auezov university". — 2025. — № 2. — С. 20–24. — DOI: 10.54251/2522-4026.2025.2.29au.
17. Березина, Е.М., Ветошкина, Ю.В., Игнатова, Е.С. Технологии развития критического мышления и письма на примере метода «сократического диалога» / Е.М. Березина, Ю.В. Ветошкина, Е.С. Игнатова // Культура и цивилизация. — 2018. — Том 8. — № 5А. — С. 56–65. EDN: YTPHGX.
18. 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. — EDN: AJYYFF.
19. Походзей, Г.В. Обучение короткому рассказу с помощью стратегий критического мышления как фактор повышения мотивации студентов к изучению иностранных языков / Г.В. Походзей // Педагогическое образование в России. — 2019. — № 5. — С. 69–75. — DOI: 10.26170/po19-05-10. — EDN: NDWTCZ.
20. Ryan, R.M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R.M. Ryan, E.L. Deci // American psychologist. — 2000. — Т 55, № 1. — P. 68–78. — EDN: GSHHWJ.

21. Окуней, С.А., Лапшова, И.А. Потенциал сократических семинаров в современном обучении / С.А. Окуней, И.А. Лапшова // Проблемы современного педагогического образования. — 2023. — № 80-4. — С. 212–214. EDN BVIYVK.
22. Mahoney, B.B. Learning to think critically through Socratic dialogue: Evaluating a series of lessons designed for secondary vocational education / B.B.Mahoney et al. // Thinking Skills and Creativity. — 2023. — Т. 50. — DOI: org/10.1016/j.tsc.2023.101422. — EDN: SWHUAU.
23. Бердалиева, Б.Э., Умбетбекова, К.М. Метод Сократа как интерактивный приём в обучении говорению на занятиях русского языка / Бердалиева Б.Э., Умбетбекова К.М. // Научное обозрение. Педагогические науки. — 2023. № 2. — С. 33–37. — DOI: 10.17513/srps.2475. — EDN: CTZDBK.

**Tsvetkova Anna Valerievna**

Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow, Russia

E-mail: [vichalise@mail.ru](mailto:vichalise@mail.ru)

RSCI: [https://elibrary.ru/author\\_profile.asp?id=790925](https://elibrary.ru/author_profile.asp?id=790925)

## **The impact of pedagogical discourse in university foreign language classes on student motivation and learning effectiveness**

**Abstract.** In contemporary foreign language teaching methodology, there is an active search for approaches of enhancing learners' speech activity and motivation. Despite pedagogical techniques, there are challenges in classroom practice: the predominance of the teacher's monologic speech over dialogue with students; a lack of techniques stimulating meaning construction rather than mechanical memorization; a weak connection between theoretical models of pedagogical discourse and their implementation. This article examines the impact of pedagogical discourse on foreign language learning. The relevance of the study stems from the need to identify speech strategies that foster increased motivation and the development of learners' communicative competence. The aim of the research is to reveal how the dialogic nature of pedagogical discourse influences the cognitive and motivational aspects of learning activities, and to empirically confirm that structured pedagogical discourse enhances language acquisition efficiency by engaging learners in co-constructing knowledge. The analytical framework is grounded in: the theory of Socratic dialogue as a tool for cognitive activation; psycholinguistic approach, which positions speech activity as the core of language learning; concept of the dialogic nature of pedagogical discourse.

The research methodology included an experiment with control and experimental groups. In the experimental group, Socratic questioning was systematically applied. Data collection and comparison were carried out using three methods: observation; analysis of lesson transcripts; questionnaire surveys. The results indicate that the use of dialogic strategies leads to: an increase in learners' speech activity; enhanced motivation; deeper reflection on linguistic phenomena. The conducted analytical and experimental work confirms the effectiveness of pedagogical discourse oriented towards dialogic techniques and contributes to the development of efficient communicative teaching methodologies.

**Keywords:** pedagogical discourse; dialogic strategies; Socratic questions; initiative speech activity; communicative competence; motivation; foreign language teaching