СТАТЬИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

ЯЗЫКОЗНАНИЕ

ТЕОРИЯ ЯЗЫКА И ОБЩЕЕ ЯЗЫКОЗНАНИЕ

Статья поступила в редакцию: 01.11.2026
Статья принята к публикации: 05.11.2026
Статья опубликована: 21.11.2026

УДК 372.881.1

Развитие профессиональной культуры речи у будущих учителей: рефлексивная и практически ориентированная методологическая основа

Саламова Нармина Ага Мелик
преподаватель
Бакинская музыкальная академия имени Узеира Гаджибейли
Азербайджанская Республика, г. Баку
ORCID:https://orcid.org/0009-0005-6864-7809
E-mail: salamovanarmina6@gmail.com

Developing professional speech culture in future teachers: a reflective and practice-oriented methodological framework

Salamova Narmina Aga Melik
teacher
Baku Music Academy named after Uzeyir Hajibeyli
Republic of Azerbaijan, Baku

Аннотация

Развитие профессиональной речевой культуры является важной задачей педагогического образования: будущие учителя должны уметь объяснять содержание предмета, задавать целенаправленные вопросы и отвечать на вопросы учащихся. Теоретические знания о языковых нормах необходимо дополнять практикой применения, анализом результатов и корректировкой речевого поведения. На основе концептуального анализа работ по рефлексивной практике, микрообучению, диалогическому обучению и профессиональной коммуникации предлагается пятиэтапная структура: диагностическая самооценка, явное обучение, имитация педагогической коммуникации, структурированная рефлексия и многократная практика с обратной связью. Определены практические виды

Библиографическое описание: Саламова Н.А.М. Развитие профессиональной культуры речи у будущих учителей: рефлексивная и практически ориентированная методологическая основа // Universum: филология и искусствоведение : электрон. научн. журн. 2026. 11(149). URL: https://7universum.com/ru/philology/archive/item/23670

деятельности (переработка объяснений, последовательность вопросов, ролевые игры, микрообучение, анализ языка обратной связи) и критерии формирующего оценивания. Новые эмпирические данные не собирались. Особое внимание уделяется различию между языковой точностью и способностью адаптировать речь к педагогическим целям. Структура не проверялась экспериментально; её вклад носит методологический характер: она систематизирует устоявшиеся подходы и задаёт принципы для будущих эмпирических оценок. Она может поддержать программы подготовки учителей, связывающие языковые знания с рефлексивной практикой, и может быть адаптирована преподавателями педагогических вузов к своим условиям.

Abstract

Developing professional speech culture is an important task of teacher education: future teachers must be able to explain subject content, ask purposeful questions and respond to learners' questions. Theoretical knowledge of language norms needs to be complemented by practice in applying it, analysis of outcomes and adjustment of speech behavior. Based on a conceptual analysis of work on reflective practice, microteaching, dialogic teaching and professional communication, the article proposes a five-stage framework: diagnostic self-assessment, explicit instruction, simulated pedagogical communication, structured reflection, and repeated practice with feedback. It defines practical activities (rewriting explanations, question sequencing, role play, microteaching, analysis of feedback language) and criteria for formative assessment. No new empirical data were collected. Particular attention is paid to the distinction between linguistic accuracy and the ability to adapt speech to pedagogical goals. The framework has not been tested experimentally; its contribution is methodological: it systematizes established approaches and sets principles for future empirical evaluation. It can support teacher education programs that link language knowledge with reflective practice, and can be adapted by teacher educators to their own contexts.

Ключевые слова: педагогическое образование, профессиональная культура речи, микропреподавание, рефлексивная практика, педагогическая коммуникация, коммуникативная компетентность, речевая педагогика.

Keywords: teacher education, professional speech culture, microteaching, reflective practice, pedagogical communication, communicative competence, speech pedagogy.

1. Введение

Учителя должны чётко излагать сложную информацию, формулировать вопросы, стимулирующие мышление, и конструктивно реагировать на замечания учащихся, поэтому культура речи представляет собой практический компонент профессиональной компетентности. Будущие учителя могут знать лингвистические правила, но испытывать трудности с их применением на уроке, и потому одних лекций о правильном использовании языка недостаточно: нужны структурированная практика педагогической коммуникации и анализ её эффективности.

Д.А. Шён [9] подчёркивает важность обучения через профессиональную деятельность и последующую рефлексию. Д.У. Аллен и К.А. Райан [2] описывают микрообучение как практику в управляемых эпизодах, что удобно для работы над конкретной коммуникативной задачей; обзоры последних лет рассматривают его как средство развития профессиональных умений [5, 6]. Исследования диалогического обучения показывают, что общение в классе больше чем передача информации [1, 4], и изучаются как предмет подготовки учителей [8] и в разных образовательных системах [10]. Тем не менее нужна чётко сформулированная структура, связывающая языковое обучение, практику, обратную связь и рефлексию. Цель статьи состоит в том, чтобы предложить такую практико-ориентированную методологическую основу для развития профессиональной культуры речи у будущих учителей и критерии оценки как ориентир, а не как валидированный инструмент.

2. Методология

Статья основана на концептуальном и методологическом анализе литературы по рефлексивной практике [9], микропреподаванию [2], диалогическому обучению [1, 4] и недавним исследованиям микрообучения, рефлексии и диалога [3, 5–8, 10]. Принципы обучения выделены из этих работ и организованы в последовательность этапов. Формулировка целей практики на диагностическом этапе (конкретность, достижимость, наблюдаемость результата) соотносится с критериями SMART, известными из менеджмента [11]; в статье они используются как ориентир при постановке задач, а не как жёсткая схема. Концепция не проверялась на практике, в статье нет утверждений об измеренных результатах; практические задания носят характер рекомендаций, которые программы подготовки учителей могут адаптировать и оценить сами.

3. Профессиональная культура речи как обучаемая компетенция

Профессиональная культура речи включает знание языковых норм и умение уместно использовать язык в профессиональных ситуациях. Будущий учитель может находить грамматические ошибки в тексте, но затрудняться с кратким устным объяснением при неожиданном вопросе, то есть знание и умение действовать не совпадают. Полезны четыре области развития: языковые ресурсы; организация дискурса (структура объяснения, переходы, обобщение); коммуникативная компетентность (слушание, уточняющие вопросы, очерёдность реплик); профессиональная этика общения (уважительная обратная связь, тон, чуткость к различиям). Области частично совпадают, поэтому в каждом задании нужно указывать, какую компетенцию оно развивает.

4. Пятиэтапная модель

Модель предлагается для проектирования программ подготовки учителей, а не как проверенное вмешательство.

4.1. Диагностическая самооценка

Участник готовит краткое объяснение знакомой концепции или отвечает на смоделированный вопрос обучающегося и оценивает язык, структуру, темп, поведение при вопросах и слушании, тон обратной связи. Самооценка конкретна, а не оценочна: вместо «Моя речь плохая» следует писать «в объяснении было несколько неопределённых терминов». Цель состоит в определении достижимой задачи для практики, а не в получении итогового балла.

4.2. Явное обучение и анализ речи

Участники сравнивают альтернативные объяснения (длинные предложения и необъяснённые термины против определения, примера и обобщения), выявляют неоднозначные формулировки, различают закрытые и уточняющие вопросы и учатся объяснять, почему формулировка подходит для ситуации.

4.3. Имитация педагогической коммуникации

В ролевых играх моделируются ученик с неправильным пониманием, спор с объяснением или корректирующая обратная связь. Задания, например ответить на неверный ответ, не сразу давая верный, выявляют трудности, не заметные в письменных работах, и позволяют обсудить этику обратной связи.

4.4. Микропреподавание и структурированная рефлексия

Участник проводит короткий эпизод (объяснение, серия вопросов) и получает целенаправленную обратную связь [2]; запись видео служит средством самоанализа, а не показателем качества. Рефлексия по Д.А. Шёну [9] включает причины решений и альтернативы; важна роль обратной связи преподавателей [3], изучается и рефлексивность будущих учителей английского языка [7]. Вопросы для анализа: какова была коммуникативная цель, что помогло или помешало её достижению, как повлияла реакция обучающегося, что изменить в следующий раз.

4.5. Повторение и многократная практика

Участники применяют отзывы к пересмотренному заданию: разбивают сложные объяснения на шаги, вводят паузы между вопросами, делают обратную связь конкретной. Повторение нужно, потому что одной рефлексии недостаточно для спонтанного взаимодействия; прогресс фиксируется в заметках, сценариях и отзывах коллег. Цель состоит не в едином идеальном стиле, а в более обоснованных речевых решениях.

5. Практические занятия

- **Переработка пояснений:** сокращение повторов и избыточной терминологии при сохранении смысла.
- **Последовательность вопросов:** различение вопросов на запоминание, уточнение, объяснение и оценку.
- **Переформулировка обратной связи:** вместо «Вы не поняли тему» следует говорить «связь между двумя этапами нуждается в уточнении».

• **Взаимное наблюдение:** в парах по критериям: один пример удачной коммуникации и одна возможность улучшения.

• **Портфолио:** сценарии, исправленные пояснения, самооценки и размышления без автоматической оценки.

6. Принципы и показатели оценки

Показатели формирующего оценивания приведены в табл. 1; это не стандартизированная шкала, и их следует адаптировать к уровню, предмету и языку обучения. Приоритет отдаётся наблюдаемому поведению, а не впечатлениям о харизме: тихая манера или региональный акцент не считаются дефицитом.

Таблица 1. Показатели формирующего оценивания речи будущего учителя

Измерение	Возможные индикаторы
Лингвистическая точность	Лексика, грамматика, произношение
Ясность	Определения терминов, понятные объяснения, примеры
Согласованность	Логика, переходы, резюме
Взаимодействие	Дополнительные вопросы, слушание, реакция на реплики обучающихся
Этика	Уважительное исправление ошибок, корректный язык
Адаптируемость	Стиль, темп и детализация, соответствующие задаче и аудитории

7. Обсуждение

Центральная идея: профессиональная культура речи развивается в цикле, связывающем знания с практикой. Отсюда следует, что нужны конкретные цели, рефлексия должна вести к последующим действиям, обратная связь должна называть наблюдаемые особенности и осуществимый шаг, а требования к точной речи не должны навязывать узкую модель профессионального говорения. Ограничением методики является отсутствие интервенционного исследования. В будущих работах стоит проверить целесообразность пятиэтапной последовательности, согласованность оценок экспертов и адаптацию модели для многоязычного педагогического образования.

8. Заключение

Развитие профессиональной культуры речи должно быть частью подготовки учителей, а не чисто теоретическим предметом о нормах языка. Предложенная пятиэтапная модель, практические задания и критерии формирующего оценивания связывают лингвистическую точность с ясностью, связностью, отзывчивостью и этической ответственностью. Измеримая эффективность не утверждается: модель организует устоявшиеся принципы в целостный подход, который можно адаптировать и эмпирически оценить.

Список литературы

1. Alexander R.J. Towards Dialogic Teaching: Rethinking Classroom Talk. – 4th ed. – Dialogos. – 2008. – 60 P.

2. Allen D.W., Ryan K.A. Microteaching. – Reading, MA: Addison-Wesley. – 1969. – 151 P.
3. Asregid D., Mihiretie D.M., Kassa S.A. Teacher educators' use of feedback to facilitate reflective practice among pre-service teachers during microteaching // Cogent Education. – 2023. – T. 10, № 2. – P. 1–13. – DOI: 10.1080/2331186X.2023.2257121.
4. Boyd M.P., Markarian W.C. Dialogic teaching: Talk in service of a dialogic stance // Language and Education. – 2011. – T. 25, № 6. – P. 515–534. – DOI: 10.1080/09500782.2011.597861.
5. Iliasova L., Nekrasova I., Mena J., Estrada-Molina O. Microteaching on pre-service teachers' education: literature review // Frontiers in Education. – 2025. – T. 10. – Art. 1562975. – DOI: 10.3389/feduc.2025.1562975.
6. Mukuka A., Alex J.K. Review of research on microteaching in mathematics teacher education: Promises and challenges // EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education. – 2024. – T. 20, № 1. – DOI: 10.29333/ejmste/13941.
7. Park E. The reflectivity of EFL preservice teachers in microteaching practice // International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. – 2022. – T. 21, № 4. – P. 186–204. – DOI: 10.26803/ijlter.21.4.11.
8. Sanchez S.L., Athanases S.Z. Dialogic teacher inquiry: The case of a preservice teacher learning to facilitate class discussion // Dialogic Pedagogy. – 2023. – DOI: 10.5195/dpj.2023.482.
9. Schön D.A. The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action. – New York: Basic Books, 1983. – 374 P.
10. Yang Z., Wang S. Dialogic teaching in secondary classrooms in China: Features, commonalities, and distinctiveness // Learning, Culture and Social Interaction. – 2022. – T. 34. – Art. 100619. – DOI: 10.1016/j.lcsi.2022.100619.
11. Doran G.T. There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives // Management Review. – 1981. – T. 70, № 11. – P. 35–36.