

## Речевые тактики осуществления функции педагогического контроля в современном вузе: междисциплинарный подход

**Агиенко Марина Ивановна<sup>1</sup>**

Кемеровский институт (филиал) Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова, Кемерово, Россия  
agienko.mi@kemerovorea.ru

**Рольгайзер Анастасия Александровна<sup>2</sup>**

Кемеровский институт (филиал) Российского экономического университета им. Г. В. Плеханова, Кемерово, Россия  
rolgaizer.aa@kemerovorea.ru

**Аннотация.** Необходимость оптимизации, интенсификации и повышения качества образования ставит вопрос о повышении эффективности педагогического контроля в образовательном процессе вуза. Качественное обучение не может существовать без обратной связи между преподавателем и обучающимся, включающей в себя данные о результатах текущего, промежуточного и итогового контроля. В связи с пересмотром и корректировкой государственных нормативных документов в сфере образования требования к эффективности педагогического процесса претерпевают постоянные изменения. В этой ситуации поиск способов повышения результативности педагогического контроля приобретает особую актуальность. Цель настоящей статьи – оценить эффективность речевых тактик, актуализирующих функцию педагогического контроля с точки зрения их вклада в формирование благоприятного психологического климата в группе обучающихся. Гипотеза исследования заключается в том, что ряд широко используемых тактик педагогического контроля не только не способствуют созданию благоприятной психологической среды обучения, но и являются небезопасными для психологического здоровья обучающихся, а следовательно, не способствуют формированию успешной мотивации студента к профессиональному саморазвитию. Способы речевой актуализации коммуникативных интенций педагога в ситуации педагогического контроля рассматриваются в социально-прагматическом аспекте. Речевое поведение педагога при осуществлении им педагогического контроля подвергается более глубокой интерпретации адресатом речи в силу действия стрессогенного фактора оценивания. В работе использовались результаты некоторых исследований в области психологии, касающиеся вопросов профилактики и педагогической коррекции проблем мотивации, внутреннего контроля, состояния выученной беспомощности. В статье представлены основные речевые тактики, сопровождающие педагогический контроль в вузе. Делается вывод о том, что применение той или иной речевой тактики способно как оказать негативное влияние на психическое здоровье студента, отразиться на его самооценке и психоэмоциональном состоянии, так и способствовать развитию творческих способностей и повышению мотивации стать высококлассным специалистом нового поколения. Практическая значимость полученных результатов состоит в том, что они могут быть использованы в профессиональной деятельности преподавателя вуза и способствовать более эффективному управлению процессами педагогического общения с целью создания благоприятной психологической обстановки.

**Ключевые слова:** педагогический контроль, речевая тактика, речевое поведение, педагогический дискурс, образовательный процесс, стратегия, мотивация.

Поступила в редакцию <i>Received</i>	13.02.2018	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	15.03.2018
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	22.03.2018	Опубликована <i>Published</i>	26.03.2018

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

<sup>1</sup> **Агиенко Марина Ивановна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Кемеровского института ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова», г. Кемерово, Россия

<sup>2</sup> **Рольгайзер Анастасия Александровна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин Кемеровского института ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова», г. Кемерово, Россия

## Введение

Вопросы модернизации современного отечественного образования, нацеленной на повышение его качества и эффективности, требуют особого внимания научной общественности. Изменение содержания образования, повышение доли самостоятельной работы студентов как участников образовательного процесса и усиление их мотивации к освоению образовательных программ требуют пересмотра основных принципов педагогической деятельности как в вопросах методики преподавания, так и в вопросах контроля качества образовательной деятельности.

Компетентностная модель в образовании принципиально меняет не только содержание и организацию образовательного процесса, но и роль педагога. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» вменяет в обязанности педагога быть не просто носителем знания, а профессионалом, который должен «развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира, формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни» [1].

Содержание традиционного для образования понятия «результаты обучения» также претерпевает изменения. Структура компетенции, подлежащей педагогическому измерению, включает в себя (помимо знаний основных положений и принципов учебной дисциплины, владения терминологией, технологиями и навыками научного анализа в своей области) необходимость иметь сформированное позитивное отношение к идее профессионального саморазвития, «использованию научного подхода при интерпретации ситуаций профессиональной деятельности» [2].

Очевидно, что развить мотивацию к профессиональному саморазвитию невозможно без формирования системы побудительных стимулов к самостоятельной учебе, без правильно выстроенного педагогического содействия деятельности студента. К педагогическому содействию ученые относят включение обучающегося в деятельность в созданной педагогом «атмосфере диалога и доверительных отношений между педагогом и студентом», что, в свою очередь, позволяет создать благоприятный для обучения психологический климат, способствующий снижению у студента уровня тревожности [3]. Принцип фасилитации [4, 5], провозглашенный педагогами одним из основных факторов, способствующих формированию успешной мотивации студента к профессиональному саморазвитию, учитывает, что тревога, разнообразные стрессы современного студенчества – экзаменационный стресс, информационно-временные стрессы, дидактогении, достигая определенного уровня, способны снижать самостоятельность, познавательную активность и творческую продуктивность.

Облегчить задачу эффективного включения студента в образовательный процесс, стимулировать его самостоятельность и ответственность за результаты своей деятельности помогает педагогический контроль – система запланированных мероприятий, обеспечивающих оценку учебных показателей, создавая «ситуацию напряжения», ситуацию «активно-осмысленного ожидания необходимых сведений» [6]. В своей деятельности педагог использует ситуацию контроля, чтобы сформировать у студента осмысленную позитивную мотивацию к обучению.

В литературе, посвященной вопросам педагогического контроля в вузе, рассматриваются способы получения достоверных показателей качества образовательного

процесса с позиции менеджмента качества образовательного учреждения [7, 8], эффективности учебной деятельности студента и обучающей деятельности преподавателя [9–11], а также теория и методика педагогических измерений [12–13].

Нас интересует социально-прагматический аспект реализации педагогического контроля: речевая актуализация коммуникативных целей участников ситуации педагогического контроля, ведущие стратегии педагога и их роль в формировании психологического климата образовательной среды, в формировании мотивации студента к самостоятельности и профессиональному саморазвитию. Этот аспект исследования, на наш взгляд, требует междисциплинарного подхода.

Педагогический аспект позволяет рассмотреть общие вопросы реализации функции педагогического контроля в образовательной среде, сформулировать общие рекомендации по эффективному вовлечению студентов в контрольно-оценочный процесс с учетом передового педагогического опыта. Лингвистический аспект позволяет исследовать речевую реализацию педагогических практик, проанализировать речевые формулы этичности выражаемых педагогом эмоций, популяризировать контексты, наиболее экологичные для восприятия обучающимися. Психологический аспект позволяет получить теоретическую базу для практических выводов относительно эффективности отдельных речевых педагогических тактик.

### **Обзор отечественной и зарубежной литературы**

Основам научной организации педагогического контроля в высшей школе посвящены труды В. С. Аванесова, в которых автор связывает эффективность контроля с психологическим аспектом деятельности педагога и студента и впервые объявляет теорию педагогического контроля междисциплинарной, так как она объединяет достижения педагогики, психологии и математики [14]. С. М. Левшина разрабатывает меры совершенствования системы контроля в вузе в период перехода к кредитной системе обучения, теоретически обосновывает модель педагогического содействия студентам в целях их адаптации к инновационной образовательной среде, позволяющую активизировать их внутренний потенциал саморазвития и самосовершенствования [15]; значение педагогического контроля в становлении осмысленной мотивации к обучению анализируется в работе Д. А. Русановой. Исследователь является сторонником субъектного отношения к образованию, которое предполагает включение студентов в контрольно-оценочную деятельность. Действия педагога должны быть направлены, по мнению ученого, на развитие навыков самостоятельного и взаимного контроля [16].

Согласно мнению зарубежных ученых П. Блэка и Д. Уильяма, повышение качества образования напрямую зависит от реализации продуктивной обратной связи между педагогом и обучающимся, а также учета результатов, полученных при проведении контроля, и понимания того, каким образом оценивание влияет на мотивацию и самооценку студентов [17].

Вопросам типологии дискурса, описанию социолингвистических и прагмалингвистических признаков институционального дискурса и его разновидности – педагогического дискурса – посвящены работы В. И. Карасика [18–20]. Лингвокультурное описание педагогического дискурса как «совокупности взаимосвязанных текстов, принадлежащих разным участникам учебного процесса и созданных под управлением единой стратегии» представлено А. Р. Габидуллиной [21]. Основным стратегиям французского университетского педагогического дискурса и критериям их выбора посвящены работы Г.

В. Димовой. В частности, исследователь оперирует понятием «когнитивно-этическая ответственность» в качестве основного критерия выбора дискурсивной стратегии [22].

В свою очередь нидерландский ученый Т. Ван Дейк интерпретирует педагогический дискурс как коммуникативное явление, процесс, в ходе которого происходит взаимодействие педагога и обучающегося в профессиональной педагогической сфере [23].

Психологические аспекты повышения эффективности деятельности педагога, в том числе и вопросы педагогического контроля, рассматриваются в аспекте вопросов эмоциональной гармонизации педагогического дискурса. Е. А. Казанцева видит возможности улучшения эмоционального климата педагогического дискурса в осознании педагогом своего стиля преподавания, каждый из которых характеризуется степенью эмоциональной экологичности [24]. Вопросы воздействия некоторых речевых стратегий и тактик на психику обучающегося в контексте как возможности формирования, так и коррекции состояния выученной беспомощности в учебном процессе раскрываются в трудах Д. А. Циринг [25]. Исследование психологического содержания способов оценивания – описание личностных особенностей и особенностей предпочтительного способа оценивания и его влияния на точность оценивания – представлено в работах Н. А. Батурина [26], И. В. Выбойщик [27]. Психологическим вопросам педагогической оценки посвящена работа Б. Г. Ананьева [28]. Автор описывает психологический эффект отсутствия оценки, опосредованной оценки, неопределенной оценки, одобрения, порицания и т. д. в ситуации опроса и учета знаний, то есть в ситуации педагогического контроля.

Мы рассматриваем педагогический контроль как совокупность мероприятий в педагогическом процессе, направленных на оценку качества усвоения студентами учебного материала и степени соответствия полученных ими умений и навыков целям и задачам изучаемой учебной дисциплины. В вузах различают несколько видов контроля: входной, рубежный, текущий, итоговый, выпускной. Компетентностный подход в образовании существенно обогатил репертуар оценочных процедур: различного вида эссе, педагогические наблюдения, кейс-стади, контрольные работы, рефераты, зачеты, экзаменационное собеседование, курсовые работы, устные опросы, тесты с использованием информационных и гипермедийных технологий, портфолио студента и др.

Почти все формы контроля реализуются в ситуации общения преподавателя и студента и сопровождаются речевыми действиями каждой из сторон. Попытки исследовать речь в событийном аспекте (в ситуации контроля знаний) позволяют нам ввести понятие педагогического дискурса и его стратегий. Исследователи А. В. Литвинов и Н. А. Лобачева предлагают различать педагогический дискурс в системе высшего образования, который в силу специфики участников общения предполагает симметричную коммуникацию, не практикуемую коммуникантами в педагогическом дискурсе других уровней образования [29, 30]. Мы считаем возможным в рамках данной статьи оперировать термином «педагогический дискурс» как содержащим указание на профессиональную среду, в которой происходит общение.

В. И. Карасик [31] рассматривает педагогический дискурс как «специализированную клишированную разновидность коммуникации» между основными участниками общения (учитель – ученик), отличающимися принципиальным неравенством по положению, возрасту и уровню образования. Функции институционального общения реализуются через коммуникативные стратегии – совокупность речевых действий, направленных на реализацию коммуникативной цели, интенции коммуникантов. Количество педагогических интенций (тактик) разнообразно и зависит от педагогической задачи.

Исследователи выделяют различные стратегии педагогического дискурса, что говорит о сложности и многообразии педагогического общения и коммуникативных намерений, возникающих в процессе выстраивания гармоничного взаимодействия между участниками коммуникации.

Н. А. Антонова подчеркивает три основные стратегии речевого поведения педагога, которые соответствуют функциям педагогического общения: *императивную*, реализующую организаторскую функцию педагога; *информативную*, реализующую гностическую функцию учителя; *коммуникативно-регулирующую*, осуществляющую конструктивную и воспитательную функции педагога [32]. Стратегии, обеспечивающие сопровождение педагогического контроля, исследователь не определяет.

А. Р. Габидуллина детализирует классификацию коммуникативных стратегий русской речи О. С. Иссерс, которая предлагает различать основные – наиболее значимые на данном этапе коммуникативного взаимодействия – и вспомогательные стратегии, способствующие эффективной организации диалогового взаимодействия и оптимальному воздействию на адресата. К основным стратегиям исследователь относит эпистемические (познавательные) макростратегии, а к вспомогательным – микростратегии: метадискурсивные и коммуникативно-прагматические [33]. Специфических тактик реализации функции педагогического контроля в классификации также не представлено.

М. Ю. Олешков выделяет в дидактическом дискурсе четыре коммуникативные стратегии: информационно-аргументирующую (реализуется в виде трех тактик: передача информации, коррекция модели мира, контроль над пониманием), манипулятивно-консолидирующую (основные тактики: подчинение, контроль над инициативой, контроль над темой, контроль над деятельностью), экспрессивно-апеллятивную (формирование эмоционального настроения, самопрезентация, дискредитация, т. е. «игра на понижение», контактоустанавливающая тактика и блокировка контакта) и контрольно-оценочную (получение информации, собственно оценка, оценка поведения и отношения, эмотивная оценка) [34]. Исследователь отмечает группу контрольно-оценочных тактик, но в рамках данной статьи эта классификация не может быть применена из-за укрупненного представления каждой из тактик.

Речевые формулы, сопровождающие осуществление функции педагогической оценки, не в полной мере соотносятся и с жанрообразующими признаками традиционно выделяемых речевых жанров Т. В. Шмелевой (императивные, этикетные, информативные и оценочные) [35].

В своей работе мы опираемся на типологию стратегий, представленную в работах В. И. Карасика.

### Методологическая база исследования

Методологическую базу исследования составили:

- педагогическое наблюдение;
- метод анализа речевой коммуникации;
- научно-теоретический метод, заключающийся в аналитическом обзоре литературы, посвященной вопросам педагогического контроля, проблемам дискурсивной деятельности между участниками педагогического общения, а также психологическим аспектам анализа речевых стратегий и тактик.

Научный подход к описанию принципов педагогического контроля в трудах В. С. Аванесова привел к осознанию необходимости научного подхода к рефлексии педагогом речевого сопровождения функции педагогического контроля.



Работы В. И. Карасика позволили проанализировать речь педагога с точки зрения принадлежности к институциональному (педагогическому) дискурсу, выделив характерные дискурсивные стратегии. Теоретической базой для прогнозирования эффекта различных педагогических тактик послужили работы Д. А. Циринг. Её взгляды на особенности формирования феномена личностной беспомощности, методы коррекции и профилактики этого состояния показали небезопасность многих педагогических интенций, традиционно считающихся позитивными для психики учащихся.

Исследования Е. А. Казанцевой, проведенные в русле лингвоэкологии, сделали возможным постановку вопроса о влиянии эмоционального слова на здоровье человека в работах, выполненных на лингвистическом материале.

### Результаты исследования

Процесс контроля в вузе, осуществляемый преподавателем, включает в себя несколько этапов: установление уровня приобретенных студентами знаний и степени сформированности у них требуемых умений и навыков, сравнение полученных результатов с требованиями, предусмотренными государственными образовательными стандартами, и фиксацию полученных данных в учебной документации. Активным речевым поведением преподавателя сопровождаются первые два этапа, во время которых преподаватель предлагает учебно-методические материалы соответствующего уровня сложности для проверки знаний и умений одного студента или целой группы; проводит диагностическую беседу со студентами по результатам выполнения предложенных им заданий; оценивает уровень знаний и сформированности умений и выясняет причины незнаний/неумений; озвучивает результаты своих наблюдений; с учетом психологического состояния студента комментирует выставленное количество баллов; если нужно, подбадривает студента; по результатам контрольной проверки рефлексировать по поводу эффективности/неэффективности своей предыдущей работы; организует и активизирует последующую работу в ожидании следующего контрольного мероприятия. Иными словами, выделяются собственно диагностическая, обучающая и воспитательная функции контроля в образовательной среде.

Преподаватель пользуется стимулирующими ресурсами педагогического контроля в зависимости от ситуации, сложившейся в образовательном процессе: усиливает контроль при слабой мотивации студентов к учебной деятельности, при их недостаточном общем интеллектуальном развитии и слабой сформированности у них морального сознания и несколько ослабляет контроль в его *диагностической* форме в среде студентов с высокой мотивацией к учебной деятельности и высоким уровнем интеллектуального развития. *Обучающая* и *воспитательная* функции контроля обладают высоким стимулирующим эффектом только в том случае, если педагогу удалось построить диалогическую дидактико-коммуникативную среду на занятиях, исключая смысловой и эмоциональный барьеры между учителем и учеником.

Актуальность фактора психологического климата образовательного процесса подтверждают выводы зарубежных исследований относительно определяющей роли когнитивных способностей личности, таких как внимание, память, интеллект, в успехе познавательной деятельности. Выводы исследователей говорят о том, что внимательность, память, интеллектуальные и творческие способности могут снижаться и повышаться под воздействием разных обстоятельств и не являются для человека константными. Только пятьдесят процентов успеха в обучении, согласно исследованиям, определяется способностями человека, двадцать пять процентов успеха определяется

качеством обучения, оставшиеся двадцать пять процентов приходится на влияние аффективных факторов – мотивацию, эмоциональное отношение к преподавателю, предмету и т. д. [36]

В типологии стратегий В. И. Карасика указанные функции педагогического контроля, на наш взгляд, соответствуют *оценивающей, контролирующей, содействующей, отчасти – организующей* стратегиям педагогического дискурса. Каждая из стратегий педагогического дискурса актуализируется своим набором речевых тактик. Поскольку выделение отдельной группы речевых стратегий педагогического контроля не представляется возможным из-за того, что контроль включен во все виды учебной работы, мы будем использовать термин «речевые тактики» в отношении речевого сопровождения осуществления педагогического контроля.

К тактикам *оценивающей* стратегии относятся: одобрение (*Анна всегда готова к занятиям!*), порицание (*Вечно Вы опаздываете на лекции!*), похвала (*Екатерина, Вы прекрасно справились с заданием!*), комплимент (*Ирина, Вы прекрасно выступили на конференции. Вы превосходный докладчик!*), сравнение (*Ваше произношение значительно лучше по сравнению с прошлым семестром*), укор (*Вы, как обычно, не выполнили домашнее задание*), осуждение (*Нужно было не с соседом по парте разговаривать, а преподавателя внимательно слушать!*) и т. д.

Традиционно негативными считаются тактики отрицательной оценки. Как уже отмечалось, преподаватель и студент – противоположные стороны «базовой пары» педагогического дискурса. Дистанцию задают параметры авторитетности (принадлежность к научному сообществу, профессионализм, жизненный опыт, возраст). Эмоциональные оценки такого человека легче воспринимаются и остаются в памяти надолго, что может привести к снижению самооценки студента и отрицательно сказаться на его мотивации к изучению предмета. Кроме того, преподавателю нужно помнить, что «оценочное основание» – «многомерный внутренний критерий для сравнения» и последующего принятия решения об оценке объекта [37]. Негативный стиль не является признаком/проявлением требовательности или опытности преподавателя. Это всего лишь личностное предпочтение знаковой валентности оценки.

Не в одинаковой мере эффективными могут быть и тактики положительной оценки – похвала, комплимент и др. Известный американский психолог Кэрл С. Дуэк, обладатель премии Торндайка и премии Американской психологической ассоциации за значительный научный вклад в психологию, в ходе своих исследований воздействия критики и похвалы на детей школьного возраста выделила четыре типа речевых тактик похвалы, которые не являются эффективными в равной степени [38].

Согласно К. С. Дуэк, степень воздействия похвалы определяется её ориентацией. Личностно ориентированная похвала провоцирует пассивное поведение студента. Похвала усилий или тактики выполнения задания обеспечивает зону «максимальной мотивации». Так, похвала *«Вы постарались, и Ваши усилия увенчались успехом – это очень интересное решение данной задачи»* более конструктивна, нежели похвала *«Вы очень хороший студент»* или *«Вы превосходный докладчик»*.

Наиболее конструктивной К. С. Дуэк назвала критику, содержащую конкретные предложения по поводу исправления критикуемого недостатка. Этот тип критики наиболее эффективен со студентами эмоционально благополучными, имеющими высокое мнение о результатах своей работы. В стенах вуза конструктивная критика преподавателя могла бы звучать так: *«На мой взгляд, работу можно было сделать лучше. Мне Ваш проект видится так...»* Менее эффективен тип критики, который указывает

на недостатки поведения: «Вам следует научиться правильно распоряжаться своим временем». Критика, которая содержит разочарование относительно свойств личности студента или допущенных им ошибок наименее эффективна: «Мне жаль, что Вы такой безответственный студент!», «Меня очень огорчает постоянно повторяющаяся ошибка в Ваших работах!»

Тактиками контролирующей стратегии являются диагностирующие тактики: провокации (Вы уверены в том, что это сочетание слов переводится именно так?), уточнения (Вы действительно так считаете? Вы сказали, что...), прямого вопроса (Какой порядок слов в английском вопросительном предложении?), каузации действия (Продemonстрируйте ваши знания в ходе решения кейс-стади), верификации (Обоснуйте Ваш ответ конкретными примерами) – и собственно контролирующие: тактика верификации соответствия требованиям/стандартам качества знаний (Работа (не) соответствует всем требованиям...) и тактика включения в процесс критической рефлексии (Как Вы думаете, в каком месте Ваша система первый раз даст сбой?).

Тактика включения в процесс критической рефлексии наиболее эффективна для оценки результатов работы студентов с «поверхностной» моделью обучения. Д. А. Русанова описывает два противоположных типа отношений студента к процессу обучения: отчужденность, формирующая поверхностное отношение к учебе, и вовлеченность, характеризующаяся «глубокой» моделью обучения. Отношение к педагогическому контролю в обеих моделях различно. В поверхностной модели обучения студент выполняет задания, чтобы избежать наказания. Тактика вовлечения студента в процесс критической рефлексии помогает такому студенту изменить отношение к контролю с «неизбежное препятствие» на «этап в стремлении к мастерству». Современные педагогические исследования подчеркивают подобную необходимость смены «философии преподавания», когда педагог сознательно меняет отношение студента к педагогическому контролю.

Содействующая стратегия педагогического дискурса актуализируется следующими тактиками: утешение (Не смотря на то что в Вашем эссе есть ошибки, Вы самостоятельно справились с заданием, и это достойно похвалы), оправдание (Сергей не подготовил реферат в установленные сроки по причине...), подбадривание (Вы лучше подготовитесь к следующему занятию и получите более высокую оценку), поощрение (Яна выполнила все задания в срок, поэтому освобождается от посещения дополнительных занятий), акцент на позитивной информации (В Вашей работе представлена подробная классификация фразеологизмов, что нельзя не отметить)/техника «Да, но...» (Да, вы полностью раскрыли суть поставленной проблемы, но...).

Роль содействующей стратегии преподавателя в ситуации педагогического контроля трудно переоценить. Коммуникация в рамках педагогического дискурса требует от педагога постоянного учета «апперцептивного фона» восприятия его речи обучающимися. Личностная установка на «коммуникативную аккомодацию» действительно очень важна, так как в ситуации заданного неравенства коммуникативного суверенитета (педагог спрашивает – студент отвечает) ученик зависим от учителя эмоционально и гносеологически. Как пишет И. А. Зимняя, «современные образовательные стандарты включают требования к качествам человека, завершающего определенный курс обучения, к его знаниям и умениям. ...Второй план существования результата образования – это сам человек, прошедший обучение в определенной



образовательной системе. Его опыт как совокупность сформированных интеллектуальных, личностных, поведенческих качеств, знаний и умений позволяет ему адекватно действовать на этой основе в любой ситуации» [39].

Низкая самооценка ученика, состояние выученной беспомощности, высокая тревожность, склонность к депрессии – вот лишь некоторые из симптомов, вызванных несправедливым, нетактичным поведением педагога. Стрессогенным фактором является и переживание страха невозможности изменить нежелательную для себя ситуацию в учебном процессе. Эмоция страха опасна не только для здоровья, она вызывает эффект «туннельного восприятия», который «ограничивает восприятие и мышление» [40]. Эмоция страха от ощущения невозможности повлиять на оценку преподавателем своей работы, на мнение преподавателя относительно способностей студента или его умственных возможностей достаточно сильна в студенческой среде. Опрос, проведенный среди студентов факультета управления и бизнеса одного из кемеровских вузов, показал, что 85% обучающихся считают большинство событий в производственной сфере (а для студента это отношения «преподаватель – студент» и «студент – результаты его учебной деятельности») не зависят от них самих, а являются результатом случая или действий других людей [41].

Деструктивную силу учебных стрессов подтверждает и введение Всемирной организацией здравоохранения в 1979 году термина «психическое здоровье», являющееся признанием того, что стрессы и различные неблагоприятные факторы вызывают снижение творческой продуктивности человека, истощают силы его организма, являются психологическим барьером конструктивного профессионального развития личности.

Такая ситуация повышает роль содействующей стратегии преподавателя. Результаты исследований в области психологии свидетельствуют о том, что объяснение неудачи внутренними постоянными причинами (например, «Я глупый») способствует хроническому ожиданию неудачи в будущем, что создает предпосылки для развития состояния беспомощности [42].

Содействующая стратегия педагога в парадигме личностно ориентированного обучения, на наш взгляд, должна быть направлена на формирование реалистичного личностного стандарта достижений и адекватного уровня притязаний. Эффективные речевые формулы подбадривания и утешения не должны содержать традиционных слов, отражающих негативные эмоции оценивающего и его явное «присутствие» в утешающей реплике, как, например: *«Это был Ваш первый опыт выполнения подобных работ, который, к сожалению, не оправдал Ваших ожиданий, но Вы делали эту работу самостоятельно, что позволяет надеяться на лучший результат»*.

Данной репликой преподаватель дает понять студенту, что он огорчен (ср.: к сожалению) работой студента, обязывает студента оправдать свои надежды относительно его работы (ср.: позволяет надеяться), представляет довольно зыбкое основание для достижения «лучшего результата» – повторное выполнение работы. Конструктивнее для психики студента было бы подбадривание с ориентацией на внутреннее чувство уверенности в его успехе, «подбадривание без подбадривания»: *«Сейчас, когда Вы поняли эту тему лучше, Вы чувствуете, что можете справиться с подобными заданиями?»*

Не снизит чувство тревоги и подбадривание типа *«В следующий раз получится лучше»*. Оптимизм студента может вызвать не новая попытка выполнить работу, а появившееся основание для успеха, например освоение нового вида работ. Поэтому предпочтительнее была бы фраза педагога: *«Вы хорошо изучили теоретический материал, это Вам очень поможет при выполнении итогового теста по теме»* или *«Вы часто*

*отвлекались при выполнении предыдущего теста. Если Вы сконцентрируетесь, следующая попытка может быть более успешной».* Фраза такого типа дает понять студенту, что успех выполнения теста зависит только от него самого.

Организирующая стратегия, обеспечивающая осуществление функции педагогического контроля, по нашему мнению, реализуется тактикой усиления категоричности высказывания формулами модальности (*надо, должен и т. д.*), тактикой поощрения самостоятельности (*Это очень интересное задание, и Вы с ним справились!*), тактикой призыва (*Давайте все вместе постараемся подобрать корректный перевод этого предложения*), тактикой просьбы (*Не могли бы Вы подготовить презентацию по этой теме к следующему занятию?*).

Наименее эффективной педагогической тактикой в работах психологов признается тактика усиления категоричности высказывания формулами модальности, так как она не поощряет чувство самостоятельности обучающихся. Согласно исследованиям американских ученых М. Райана и Э. Деси, позитивная похвала «*Ты сделал очень хорошо, как и следовало*» может привести к снижению мотивации студентов, особенно если она произносится при выполнении заданий, которые им очень нравятся [43]. Ученые провели эксперимент с двумя группами учеников. В одной группе учителя обучали учеников выполнять задания в соответствии со стандартами, а во второй группе учителя просто помогали справиться с трудностями в ходе выполнения задания. В результате учащиеся, в работе с которыми использовалась тактика равнения на стандарт, хуже справлялись с заданиями, чем те учащиеся, которым предъявлялась тактика поощрения самостоятельности.

Позже и другие исследователи, Э. Боджиано и Ф. Катц, отнесли в разряд демотивирующих реплики преподавателя, включающие слова «должен», «следует», так как они снижают чувство внутреннего контроля над происходящим, внутреннюю мотивацию ученика. В дальнейшем это приводит к потребности обучающихся выполнять задания не из интереса, а за поощрение, одобрение, дополнительные бонусы от преподавателя [44].

### Заключение

По причине того что сложно выделить в отдельную категорию речевые стратегии педагогического контроля, так как они распределены по всем видам учебной деятельности, мы можем говорить только об интенциях/тактиках, сопровождающих события педагогического контроля. В ходе исследования мы попытались показать возможности речевого сопровождения осуществления преподавателями функции контроля знаний, умений и навыков студентов. Эффективность выбора той или иной тактики лежит не на поверхности, его нельзя оценить верно без эмпатического понимания другой стороны учебного диалога, без знания особенностей своего оценочного стиля, без сформированной эмоциональной корректности педагога, без правильно выстроенной системы «психологических координат». Традиционно позитивные речевые тактики при определенном характере личностного взаимодействия могут негативно отразиться на психическом здоровье студента.

Стабильная эффективность речевых тактик, сопровождающих педагогический контроль в вузе, может повлиять на самооценку студента, его эмоциональное состояние, творческие способности и мотивацию стать высококлассным специалистом нового поколения – творчески решающим профессиональные задачи, нацеленным на постоянное личностное и профессиональное самосовершенствование. Педагог должен помнить, что мотивационная основа будущего профессионального саморазвития формируется в стенах вуза и в каждый момент педагогического взаимодействия со студентом.

## Ссылки на источники

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)
2. Средства оценивания результатов обучения студентов вуза: метод. рек. / сост. Е. Ю. Игнатьева; НовГУ им. Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2014. – 62 с.
3. Предигер М. Л. Педагогическое содействие формированию мотивации профессионального саморазвития у студентов вуза // Фундаментальные исследования. – 2013. – № 11-3. – С. 574–577.
4. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2000. – 508 с.
5. Левшина С. М. Педагогическое содействие адаптации студентов младших курсов вуза при переходе к кредитной системе обучения: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2009. – 203 с.
6. Русанова Д. А. Роль педагогического контроля в изменении отношения студентов к обучению // Высшее образование в России. – 2014. – № 6. – С. 123–129.
7. Управление качеством образования: практико-ориентированная монография и методическое пособие / под ред. М. М. Поташника. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Пед. о-во России, 2006. – 448 с.
8. Шишов С. Е., Кальней В. А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Пед. о-во России, 1999. – 354 с.
9. Архангельский С. И., Мизинцев В. П. Качественно-количественные критерии оценки научно-познавательного процесса // Новые методы и средства обучения. – М., 1989. – № 3(7). – 120 с.
10. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: учеб. пособие. – М.: Изд. центр «Академия», 1998. – 288 с.
11. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов. – М.: Пед. о-во России, 2004. – 112 с.
12. Аванесов В. С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. – М.: МИСиС, 1989. – 167 с.
13. Сазонов Б. А. Балльно-рейтинговые системы оценивания знаний и обеспечение качества учебного процесса // Высшее образование в России. – 2012. – № 6. – С. 28–40.
14. Аванесов В. С. Указ. соч.
15. Левшина С. М. Указ. соч.
16. Русанова Д. А. Указ. соч.
17. Black P., Wiliam D. Developing the theory of formative assessment // Educational Assessment, Evaluation, and Accountability. – 2009. – № 21. – P. 5–31.
18. Карасик В. И. Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики. – Волгоград: Перемена, 1999. – С. 3–17.
19. Карасик В. И. Структура институционального дискурса // Проблемы речевой коммуникации. – Саратов: СГУ, 2000. – С. 25–33.
20. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
21. Габидуллина А. Р. Учебно-педагогический дискурс: категориальная структура и жанровое своеобразие: дис. ... д-ра филол. наук. – Донецк, 2009. – 489 с.
22. Димова Г. В. Основные стратегии французского университетского педагогического дискурса: дис. ... канд. филол. наук. – Иркутск, 2004. – 343 с.
23. Van Dijk T. A. Introduction: Discourse Analysis as a New Cross-Discipline // Handbook of Discourse Analysis. – Vol. 1. – Academic Press, 1985.
24. Казанцева Е. А. Эмоциональный фон педагогического дискурса: авторитет власти или власть авторитета? // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия «Экономика». – 2017. – № 1(19). – С. 119–126.
25. Циринг Д. А. Психология личностной беспомощности: дис. ... д-ра психол. наук. – Томск, 2010. – 456 с.
26. Батурин Н. А. Психология успеха и неудачи: учебное пособие. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 1999. – 100 с.
27. Выбойщик И. В. Оценочный стиль как один из факторов точности оценивания // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. – 2008. – № 32(132). – С. 29–36.
28. Ананьева Б. Г. Психология педагогической оценки // Избр. психол. труды: в 2 т. / под ред. А. А. Бодалева и др. – М.: Педагогика, 1980. – 288 с.
29. Литвинов А. В. Научный дискурс в свете межкультурной коммуникации // Филология в системе современного университетского образования: материалы науч. конф. – М.: Изд-во УРАО, 2004. – Вып. 7. – С. 283–289.
30. Лобачева Н. А. Риторические приемы академического дискурса // Гуманитарные науки. – 2017. – № 1(37). – С. 50–55.
31. Карасик В. И. Указ. соч.
32. Антонова Н. А. Педагогический дискурс: приемы диалогизации в речи учителя с целью оптимизации педагогического общения // Вопросы современной педагогики и психологии: свежий взгляд и новые решения: сб. науч. тр. по итогам междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2016. – С. 109–112.
33. Габидуллина А. Р. Указ. соч.
34. Олешков М. Ю. Моделирование коммуникативного процесса: монография. – Нижний Тагил: Нижнетагильская гос. социально-пед. акад., 2006. – 335 с.
35. Шмелева Т. В. Модель речевого жанра // Жанры речи. – Саратов: Колледж, 1997. – С. 88–98.
36. Аванесов В. С. Указ. соч.
37. Выбойщик И. В. Указ. соч.

38. Гордеева Т. О. Психология мотивации достижения. – М.: Смысл: Академия, 2006. – 336 с.
39. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 480 с.
40. Вербина Г. Г. Психология эмоций: учеб. пособие. – Чебоксары, 2008. – 308 с.
41. Гузенко Е. Е., Крючкова К. С. Состояние выученной беспомощности у студентов-менеджеров // Мир педагогики и психологии. – 2017. – № 12. – С. 145–152.
42. Циринг Д. А. Указ. соч.
43. Ryan R. M., Deci E. L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions // Contemporary Educational Psychology. – 2000. – Vol. 25. – Issue 1. – P. 54–67.
44. Boggiano A. K., Katz Ph. Maladaptive achievement patterns in students: the role of teachers' controlling strategies // Journal of Social Issues. – 1991. – Vol. 47. – № 4. – P. 35–51.

**Marina I. Agienko,**

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Humanities Chair, Kemerovo Institute (branch) of Plekhanov Russian University of Economics, Kemerovo, Russia*

agianko.mi@kemerovorea.ru

**Anastasiya A. Rolgayzer,**

*Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Humanities Chair, Kemerovo Institute (branch) of Plekhanov Russian University of Economics, Kemerovo, Russia*

rolgaizer.aa@kemerovorea.ru

**Speech tactics of pedagogical control function implementation in modern higher education institutions: a multidisciplinary approach**

**Abstract.** The need to optimize, intensify and improve the quality of education raises the issue of improving the effectiveness of pedagogical control in the learning process of higher education institutions. High quality education cannot exist without teacher and students feedback which includes data on the results of the current, intermediate and final control. Taking into consideration the revision and amendment of government regulations in the sphere of education, the requirements to the effectiveness of the pedagogical process are constantly changing. The search for the ways to increase the effectiveness of pedagogical control becomes particularly relevant in this context. The purpose of this article is to evaluate the effectiveness of speech tactics that make actual the function of pedagogical control in terms of their contribution to the formation of a favorable psychological climate in the group of students. The research hypothesis is that a number of widely used tactics of pedagogical control do not contribute to the creation of supportive psychological learning environment, but also are unsafe for the psychological health of students, and consequently do not contribute to the formation of a successful student's motivation for professional self-development. Methods of verbal actualization of the teacher's communicative intentions in the situation of pedagogical control are considered in the social-pragmatic aspect. The verbal behavior of a teacher exercising his pedagogical control is subjected to a deeper interpretation by an addressee due to the action of the stressful evaluation factor. The results of some research in the field of psychology concerning prevention and pedagogical correction of motivation problems, internal control and learned helplessness condition are used in this study. The main speech tactics of pedagogical control in higher education institutions are presented. It is concluded that the implementation of particular speech tactics may either exert negative influence upon the student's mental health, his self-evaluation and psychoemotional state or also contribute to the development of creativity and motivation to become a top-ranked specialist of the new generation. The practical relevance of the research is that it can be used in the professional activities of university teaching staff and contribute to more effective management of pedagogical communication processes with the aim of creating favourable psychological environment.

**Key words:** pedagogical control, speech tactics, verbal behavior, pedagogical discourse, educational process, strategy, motivation.

Научно-методический электронный журнал «Концепт» (раздел 13.00.00 Педагогические науки) с 06.06.2017 включен в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (перечень ВАК Российской Федерации).



**Библиографическое описание статьи:**

Агиенко М. И., Рольгайзер А. А. Речевые тактики осуществления функции педагогического контроля в современном вузе: междисциплинарный подход // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2018. – № 3 (март). – С. 175–187. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/181016.htm>.

