

Оглавление

Введение.....	3
Глава I. Проблема качества социально-психологической среды образования	
1.1. Проблема качества социально-психологической среды образования: региональный аспект	9
1.2. Современные требования к профессиональной компетентности педагога.....	19
1.3. Структура психологической компетентности педагога.....	26
1.4. Проблема экспертизы качества социально-психологической среды образования.....	32
Выводы по главе I.....	37
Глава II. Сравнительное исследование качества социально-психологической среды образования на примере организации учебной деятельности педагогами г. Санкт-Петербурга и г. Красноярска.....	39
2.1. Организация исследования.....	39
2.2. Методики исследования.....	40
2.3. Результаты сравнительного исследования качества социально- психологической среды образования в процессе ведения уроков педагогами СШ г. Санкт-Петербурга и г. Красноярска.....	43
2.3.1. Результаты исследования качества социально-психологической среды образования в процессе ведения уроков педагогами г. Санкт-Петербурга... 43	
2.3.1.1. Соотношение показателей компонентов педагогической деятельности, представленных в речи, с компетентностями обучающихся.....	44
2.3.1.2. Формы речи (речевые жанры), характерные для педагогической речи, по материалам исследования (г. Санкт-Петербург).....	47
2.3.2. Анализ связей социально-психологических характеристик речи педагога, характеристик педагогической деятельности и репрезентаций в	

речи педагога результатов педагогической деятельности – компетентностей обучающихся	49
Выводы по главе II.....	60
Заключение.....	63
Список использованной литературы.....	65
Приложение.....	74

Введение

Результатом современного образования на каждом этапе получения образования обучающимися положены, помимо знаний, социальные и социально-психологические компетентности, а именно: слушать другого, учитывать его точку зрения, организация совместной деятельности, качественная командная проектная работа, ответственность за общий результат и многие другие. В той или иной форме, в соответствующих возрасту коммуникациях и деятельности дети и подростки обучаются этому, приобретая доступный для них уровень компетентности.

Ключевыми профессионалами в обеспечении новых социально-психологических результатов образования является педагог и психолог образования. Совместно они создают требуемое качество социально-психологической среды образования: первый, используя профессиональные коммуникативные технологии, демонстрируя профессионально-значимые личностные качества, второй – реализуя в норме экспертную позицию в отношении содержания социально-психологических отношений педагога и обучающихся.

Важнейший вопрос: что обеспечивает в образовательной среде достижение обучающимися заданного уровня развития компетенций – остается проблемой. Между тем, педагогическая коммуникация, формы коммуникации, в которых существует, работает педагог, транслируют вовне образцы социальных отношений и ценностей. При этом педагогическая коммуникация реализуется главным образом в формах речи и языка. Речевыми и языковыми средствами обеспечены практически все процессы учебной деятельности: обучение, воспитание, развитие обучающихся, взаимодействие с родителями, методическая и учебно-методическая деятельность, профессионально-личностная коммуникация педагогов и всех других сотрудников образовательной организации.

Коммуникативная компетентность – это результат личностного опыта (Ю.Н. Емельянова). Чтобы приобрести опыт общения, необходимо включиться в эту деятельность, в ходе которой развиваются множество коммуникативных способностей и нужный уровень межличностного опыта общения.

Культура общения тесно связана с понятием коммуникативная компетентность – способность преподавателя к эффективному взаимодействию с учащимися и ориентации в ситуациях педагогического общения. Это интегративная способность, основанная на гуманистических качествах личности и направленная на обеспечение результативности коммуникативной деятельности, обусловленная опытом межличностного общения личности, уровнем ее обученности, воспитанности, развития и предполагающая учет коммуникативных возможностей собеседника (Г.С. Трофимова).

Коммуникативная компетентность является качеством, необходимым для профессионального развития личности, а педагога – безусловно. Организация и реализация педагогического процесса как общения, взаимосвязи, сотрудничества на основе приема, переработки и передачи информации, личностных смыслов и ценностных отношений составляет сущность педагогической коммуникации. Эффективная профессиональная коммуникация невозможна без знания вербальных и невербальных приемов, средств и педагогических технологий общения и коммуникации участников педагогического процесса.

Речь в ее объемном социальном, эмоциональном, предметном содержании несет важную информацию о человеке: о его психическом состоянии, о его культуре и воспитании, о чувствах и эмоциях, об отношении к предмету речи и собеседнику (И.Г. Маланчук). Педагогическая деятельность, осуществляемая, прежде всего, в формах речи, предполагает постоянное социальное и социально-эмоциональное развитие и саморазвитие

личности педагога его культуры общения и социально-психологической компетенции в целом.

Исследованию речевой коммуникации в отечественной и зарубежной психологии посвящено множество работ. Проблематикой речи занимается как собственно психология речи, в последнее время особенно – дискурс-анализ, так и социальная психология, психолингвистика, социолингвистика, педагогическая психология, относительно новая филологическая дисциплина – речеведение, или генристика (анализ речевых жанров). Речевая коммуникация рассматривалась в работах Г.М. Андреевой, Л.С. Выготского, Н.И. Жинкина, А.А. Залевской, И.А. Зимней, В.А. Лабунской, А.А. Леонтьева, А.Н. Леонтьева, И.Г. Маланчук, Н.Д. Павловой, К.Ф. Седова, Т.Н. Ушаковой, Т.В. Шмелевой. Важными для нашего исследования являются концепции жанров речи (М.М. Бахтин, Т.В. Шмелева, Маланчук И.Г.), выработанные в лингвистике, и исследования в области психологии форм речи (аналог «речевого жанра»), проводимые в последние два десятилетия И.Г. Маланчук.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме речевой коммуникации показал, что недостаточно исследовано и описано конкретное социально-психологическое содержание педагогической речевой коммуникации, а это значимо для прогнозирования результатов образования.

Анализ практики вузовской подготовки будущих учителей свидетельствует об отсутствии целостной системы работы над речевым компонентом педагогической коммуникации, особенно в связи с трансляцией в речи социальных компетенций. Поэтому на сегодняшний день проблема социально-психологической компетенции педагогов остается малоисследованной и актуальной.

Наша работа является продолжением исследований, ведущихся в группе под руководством И.Г. Маланчук, и одной из немногих работ последних лет в области оценки социально-психологического содержания педагогической речи. Таким образом, работа обладает экспертной

значимостью. Особенность данной работы – ее кросс-культурный, сравнительный аспект: мы заинтересованы выделить ключевые социально-психологические критерии для оценки речевой практики и культуры педагогического общения в зависимости от региональных социально-психологических культур, что, безусловно, проявляет себя в речевой коммуникации педагогов.

Целью данной работы является социально-психологический анализ речи педагогов в процессе ведения урока в средней школе г. Санкт-Петербурга и сравнение с полученными ранее данными о речи педагогов г.Красноярска.

Объект: социально-психологическая компетентность педагога.

Предмет исследования: социально-психологическое содержание речи педагогов средней школы г. Санкт-Петербурга и г. Красноярска.

Гипотеза: социально-психологическое содержание речи современных педагогов будет различно в зависимости от региона, где педагоги ведут профессиональную деятельность. В частности, предполагаем, что педагоги г.Санкт-Петербурга в большей степени отвечает уровню развития коммуникативной компетентности и целям образования, предполагаемым ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование», Профессиональному стандарту педагога и ФГОС полного (общего) образования: они в большей степени способны организовать дружественную обучающимся среду образования, способны реализовывать роль тьютора, имеют компетентность гибко создавать оптимальный уровень социальной дистанции с обучающимися в различных педагогических ситуациях.

Задачи:

1. На основе нормативных документов, регламентирующих деятельность педагогов средней школы, определить оптимальный уровень развития речекоммуникативной компетентности педагогов в задачах личностного, социально-психологического развития школьников;

2. Выделить социально-психологические категории для анализа педагогической речи;

3. Проанализировать уровень развития социально-психологической компетентности педагогов г. Санкт-Петербурга;

4. Провести сравнительное исследование социально-психологической компетентности педагогов средней школы гг. Санкт-Петербурга и Красноярска.

Принципы и методы исследования:

– принцип единства сознания и деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн);

– «сильный» антропный принцип в отношении содержания сознания (И.Г. Маланчук);

– личностный подход (А.А. Бодалев, Л.Ф. Обухова, Б.Ф. Ломов, Б.Г. Ананьев);

– теория речевой деятельности А.А. Леонтьева;

– теория речевых жанров (М.М. Бахтин, Т.В. Шмелева, К.Ф. Седов и др.), психологическая концепция форм речи (И.Г. Маланчук);

– концепции о репрезентации социального сознания его носителя в формах речи, о репрезентации социально-коммуникативного прошлого и будущего в актуальной форме речи (И.Г. Маланчук).

Методы исследования: теоретический анализ проблемы, невключенное наблюдение, контент-анализ, интенциональный анализ речи, метод экспертной оценки, методы математической статистики (критерии ϕ и χ^2 Пирсона).

База исследования. Сбор материала происходил методом невключенного наблюдения за речью педагогов ГБОУ СОШ №206 г. Санкт-Петербурга.

Выборка сплошная: зафиксированы все высказывания педагогов в последовательности их продуцирования в течение урока. Исследованы тексты педагогов средней школы, преподающих предметы гуманитарного

цикла (русский язык, литература, история, обществознание).

Материалом исследования стали высказывания педагогов в ситуациях обучения на уроках – всего исследовано 568 единиц речи.

Время исследования: ноябрь 2015 г. - январь 2016 г.

Теоретическая значимость работы состоит в получении данных о социально-психологическом содержании педагогической речи, социально-психологической компетенции педагогов из разных регионов, направленной на обучающихся в средней школе;

Практическая значимость связана с возможностью разработки методического инструментария экспертизы речекоммуникативной практики образования.

Глава I.

Проблема качества социально-психологической среды образования

1.1. Проблема качества социально-психологической среды образования: региональный аспект

В условиях изменения парадигмы образования в РФ продолжают формироваться новые представления о его качестве, предъявляются новые требования к педагогической деятельности. Высокоэффективная работа общеобразовательной организации предполагает, что школа является открытой социально-психолого-педагогической системой, что выражается в многофункциональном характере ее деятельности. Это возлагает на самих педагогов и руководителей образовательных организаций ответственность за повышение социально-психологической компетентности педагогов, ведь качество педагогической коммуникации создает условия для развития личности обучающихся, согласно государственным образовательным стандартам. В свете современных требований к деятельности педагога [Профессиональный стандарт... 2013] в рамках нашего исследования отметим важность социально-психологической среды образования и социально-психологической компетентности педагогов, их речевой культуры – особого характера, позволяющей поддерживать и развивать познавательный интерес обучающихся, формировать дружественную ребенку коммуникативную среду, задавать варианты развития обучающихся – профессиональные и личностные, формировать представления о широкой социальной среде развития и т.д.

Проблема педагогической компетентности, на наш взгляд, одновременно является проблемой качества социально-психологической среды образования, поскольку именно характеристики педагогической деятельности, направленной на обучающихся, составляют, прежде всего,

психологические, социально-психологические условия, которые создают среду их социального развития.

Проблема педагогической компетентности рассматривается различными науками, аспекты педагогической компетентности изучаются психологами, философами, социологами, педагогами-исследователями. В психологии отдельные вопросы, касающиеся педагогической компетентности, изучали в разное время Ю.П. Азаров, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Л.Н. Захарова, Н.Н. Лобанова, Н.А. Майрова, Т.А. Маркина, А.К. Маркова, В.А. Слостёнин, В.М. Соколова, Г.И. Чижакова, Г.А. Шредер, Д. Шульц и С. Шульц, другие ученые.

При анализе профессиональной деятельности выделяется множество аспектов, среди которых психолого-педагогические условия подготовки к деятельности, организация психолого-педагогического процесса, социально-педагогическая компетентность, которая в свою очередь включает множество компетенций педагогов, определяющим образом влияющих как на уровень профессионализма педагога, так и на учебную деятельность и успешность обучающихся. При рассмотрении этих проблем актуальным является понятие «соответствия» человека профессиональной деятельности [Майрова 1998. С.23]. Термином «соответствие», согласно словарной статье словаря С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой, обозначается: «...отвечать или соответствовать, соответствовать чему, согласоваться, сообразовываться, быть сообразным...» [Ожегов, Шведова 1992].

В последнее время ведутся многочисленные дискуссии по поводу ключевых компетенций, которыми должна обладать зрелая личность, разрабатываются перечни компетенций, соответствующих специалистам определённых профилей.

В условиях модернизации системы профессионального образования особое внимание уделяется реализации компетентностного подхода в процессе профессиональной подготовки.

Акцентируя психологическую компетентность педагога, Л.М. Фридман писал: «Профессиональный педагог должен быть профессиональным психологом. Он должен, прежде всего, знать особенности своей личности, свои сильные и слабые стороны, обладать адекватной самооценкой, навыками саморегуляции» [Фридман 1987. С.12]. С другой стороны, педагог должен знать своих учеников, понимать их возрастные, индивидуальные особенности, использовать эти знания в процессе налаживания взаимодействий с учащимися. Кроме того, педагог должен располагать обширным запасом знаний из области психологии управления, конфликтологии, психологии общения и других областей психологического знания [Там же].

Таким образом, в отношении профессиональных компетенций педагога высказывается обоснованное и важное, на наш взгляд, мнение, что психологическая компетентность для педагога стоит на одном из первых мест. Мы бы формулировали так: психологическая и социально-психологическая компетентности стоят не просто на одном из первых мест, а на самом главном: педагог должен понимать психологическое содержание инструментов своей деятельности, а также собственной личностью и с использованием форм социальной организации обучающихся формировать в них личностные качества, позволяющие реализовываться в меняющемся мире, влиять на развитие социума, достигать высоких профессиональных результатов в группах профессионалов.

Проблема социально-психологической компетентности педагогов является значимой проблемой в условиях быстроменяющихся социально-экономических отношений в стране, где возрастает потребность в профессионалах, способных быстро адаптироваться к изменениям и эффективно формировать свою профессиональную компетентность в зависимости от требований предъявляемых ФГОС / ФОС. Эта проблема усугубляется разницей в темпах экономического, социального, социально-культурного развития различных микросоциумов в пространстве страны. На

наш взгляд, это определяет и критическую для отдельных регионов разницу в ценностях и смыслах – и профессиональных, и жизненных в целом. Это не может не отражаться на качестве педагогической коммуникации с обучающимися.

Педагоги характеризуются как «социально-профессиональный отряд специалистов, большинство которых составляют женщины с высшим образованием. Оба названных обстоятельства (пол и образование) наряду со спецификой характера педагогического труда определяют социальный облик и основные черты образа жизни педагогической интеллигенции» [Орлов 1999. С. 60].

Педагоги – «особая социально значимая группа интеллигенции, осуществляющая духовно-практическую деятельность по формированию личности» [Филиппов 1990. С.15].

Оба эти подхода подчеркивают социальную и психолого-педагогическую значимость педагогической деятельности, что должно определять высокий общественный престиж и соответствующий профессиональный статус учительского труда [Зиятдинова 1992. С.33].

Личность учителя оказывает существенное воздействие на личность школьника, «на формирование его самооценки, процессы его самоиндификации, самопознания, становление отношений со сверстниками и взрослыми, выбор профессии, выработку жизненных смыслов и планов и др., то есть на все важнейшие процессы жизнедеятельности, определяющие его личную и профессиональную судьбу» [Диденко 2011. С.7].

Все это позволяет охарактеризовать личность педагога как профессиональную группу, имеющую очень серьезное влияние с весьма длительной протяженностью его воздействия на развивающуюся личность обучающегося. Педагог, как и весь педагогический процесс сопровождает детей долгий период, а следовательно очень значимый период их жизни, что требует от педагога в первую очередь развития его социально-психологической компетентности, развития его личности, поскольку это

имеет значимое влияние на личность обучающегося и определяющее влияние на весь педагогический процесс в целом.

В нашем исследовании анализ педагогической деятельности предполагает учет социального заказа системе образования.

Сущность понятия «социальный заказ образованию» в контексте экономической, социально-культурной и политической модернизации российского общества состоит в том, что система разнообразных социально-педагогических задач по социализации и профессионализации личности, предъявляется различными субъектами, в качестве которых могут выступать государство, регион, социальные заказчики, личность учащегося [Андрюхина 1992. С. 12].

Социальная роль педагогической деятельности тесно связана с педагогической культурой учителя.

Ряд исследований (Г.П. Богомолова, Е.В. Бондаревская, Г.А. Виленский, А.В. Вильвовская, Е.Ю. Захарченко, И.Ф. Исаев, Г.Ф. Карпова, И.А. Колесникова, Н.Л. Шеховская и др.) под педагогической культурой понимают некую «универсальную характеристику педагогической реальности» [Анисимов 1991. С.8].

Авторы рассматривают педагогическую культуру как сложную самоорганизующуюся открытую систему, информационно наполняемую наукой, искусством, религией, морально-нравственными постулатами общества и в то же время репродуцирующую и транслирующую новым поколениям духовно-эстетические ценности отдельной нации и всего человечества [Андрюхина 1992. С. 16].

Под педагогической культурой понимается «часть общечеловеческой культуры, в которой с наибольшей полнотой запечатлелись духовные и материальные ценности, а также способы творческой педагогической деятельности, необходимые для обслуживания исторического процесса смены поколений, социализации личности, осуществления образовательно-воспитательных процессов» [Бондаревская 1997. С. 97], что, с нашей точки

зрения, особенно в аспекте развития «личности для будущего», является чрезвычайно значимым.

Немаловажное значение имеют уровни педагогической культуры, которые в социально- историческом аспекте могут быть рассмотрены исходя из следующих критериев изучения культуры как интегральной характеристики жизнедеятельности общества:

- ориентация педагогической культуры на воспитание гуманного типа личности;
- доступность ее материальных, духовных ценностей населению;
- наличие элементов творчества в массовой практике;
- существование механизмов передачи и развития педагогической культуры [Бондаревская 1992. С.22].

Мы бы формулировали следующим образом: выработка механизмов передачи развивающейся педагогической культуры.

С точки зрения системного подхода, в представлении В.А. Сластенина профессиональная культура применительно к учителю «представляет собой упорядоченную совокупность общечеловеческих идей, профессионально-ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистической технологии психолого-педагогической деятельности» [Сластенин 1993. С.3-4].

В исследованиях И.Ф. Исаева, Г.И. Чижаковой и некоторых других исследователей интерес представляет аксиологический компонент педагогической культуры, который образован совокупностью педагогических ценностей и включенных в целостный педагогический процесс на современном этапе развития школы [Исаев 1996. С.8].

Гуманистическая культура обобщена в исследовании Г.В. Звездуновой. Она, обобщая многообразие подходов объяснению феномена педагогической культуры, представляет ее как:

- степень совершенства в обладании, продолжении и развитии педагогических ценностей;

- способ жизнедеятельности педагога;
- условие, предпосылку успешной педагогической деятельности;
- «инструмент» реализации индивидуальных творческих сил;
- меру и способ самореализации личности педагога;
- цель профессионального самосовершенствования;
- критерий овладения своей профессией;
- результата педагогических достижений;
- интегральное качество личности педагога-профессионала;
- уровень развития личности педагога;
- обобщенный показатель профессиональной компетентности

[Звездунова 1998].

В рамках нашего исследования по изучению социально-психологической компетентности педагога, обратимся к понятию «социокультурная среда», так как источником социального заказа педагогу выступает региональная социокультурная среда, которая, на наш взгляд, и определяет специфику педагогической деятельности педагога и потенциал ее развития.

Социокультурная среда – прежде всего совокупность взаимодействующих между собой социальных институтов, субъектов социально-экономической, культурной и образовательной деятельности.

В этом смысле актуализируется регионально-психологический подход, рассматривающий регион как территориальную часть страны, отличающуюся от иных регионов культурно-историческими, социально-экономическими и природными условиями, при том, что психология устойчивого развития страны в целом предусматривает как повышение качества жизни людей, так и развитие возможностей для будущих поколений [Смолова 2008. С.344]. Поэтому актуальность региональной психологии продиктована зависимостью развития отдельно взятого района от контекста общих социальных, культурных и природных условий.

Сегодня региональная психология не располагает необходимыми данными для построения научной теории [Быстров 2012].

Тем не менее, в аспекте нашей работы для анализа проблемы социокультурной среды разных регионов обратимся к качественным характеристикам развития системы образования городов разного типа (малый, большой город, мегаполис), исследованных Е.В. Бондаревской и Г.П. Богомоловой (1997), Л.А. Диденко (2011), некоторыми другими учеными.

При анализе социально-культурной среды малого города отмечается, что школа, являясь важнейшим социальным институтом, не способна конкурировать с школами больших городов, где бурно идут процессы реформирования «массовой школы», связанные со значительным расширением культурологической базы образования, дифференциацией обучения, вариативностью и взлетом элитарного образования [Диденко 2011. С. 18].

Между социокультурной средой малого и большого города имеются значительные различия, которые проявляются прежде всего в наличии культурной, образовательной и информационной сред.

Особенности социально-культурной среды выступают в качестве существенной предпосылки развития системы образования. Среда формирует своеобразный «социальный заказ» системе образования, порождает ряд экономических, организационно-управленческих, социально-психологических проблем образовательной деятельности. Все это в каждый момент времени влияет на развитие психолого-педагогическую компетентность педагогов и их культуру педагогического общения. Влияет, однако, в различной степени, в зависимости, как полагаем, от устойчивости представлений педагога о своей социальной роли.

По мнению А.Г. Асмолова, «социальная роль есть единица передачи социально-типического опыта, обеспечивающая адекватное поведение личности и выражающая общую тенденцию системы «личность в группе» к

сохранению». Включаясь в жизнь личности, социальная роль индивидуализируется, воплощается в жизнь личности как общее в единичном. Она начинает функционировать либо в форме социальных – операционных установок, далеких от основных целей личности, ее мотивов. и определять социально-типическое приспособленческое поведение личности» [Асмолов 1990. С.13]. Тем самым мы хотим отметить, что социально-психологическая позиция во многом зависит от содержания условий конкретного общества, а в нашем случае – региона, то есть профессионализм субъекта деятельности – представителя данной профессии во многом зависит от содержания и меры овладения им современными средствами решения профессиональных задач данного общества.

Однако некоторыми учеными проблема актуализируется следующим образом: «Профессиональная духовность педагога, его очеловеченная компетентность наращиваемая и неизменно направляемая на благо детей, на становление их социальности, – принципиально важное пространство его самореализации», где все еще живут и правят законы культуронаследования» [Куликова 1992. С.62].

Вместе с тем, например, В.А. Сластенин вводит понятие «педагогический профессионализм» для обозначения уровней квалификации педагога-практика, подчеркивая при этом, что цель любой профессиональной подготовки социально-детерминирована развитием конкретного социально-экономического строя [Сластенин 1990. С.132], что можно конкретизировать в аспекте особенностей социально-культурного развития регионов и разного типа населенных пунктов как реализующих определенный жизненный уклад и типы культур.

Понимая, что педагогический опыт весьма многогранен, определен социально-культурными особенностями региональных сред, мы выделяем и анализируем на наш взгляд одну из важнейших сторон педагогического опыта – социально-педагогическую компетентность, в которой заключаются ключевые условия и главный ориентир процесса образования на уровне

страны: формирование личности обучающихся, личности, способной реализовывать как собственную траекторию позитивного развития, так и способной работать в командах и их организовывать, личности, ответственной за себя и имеющей потенциал социальной ответственности, личности, умеющей ценить свои достижения и достижения других, оценивать ресурсы и дефициты – свои и других, личности, способной к изменениям и т.д.

Влияние социально-психологической компетентности педагога, выраженной в формах его коммуникации с обучающимися, в формах речи, содержании его языка, на становление и развитие личностных качеств и социальной и социально-психологической компетентности обучающихся трудно переоценить.

1.2. Современные требования к профессиональной компетентности педагога

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (далее – Стандарт) представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основной образовательной программы среднего (полного) общего образования (далее – основной образовательной программы) образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

Образовательное учреждение, реализующее основную образовательную программу, должно быть укомплектовано квалифицированными кадрами.

Согласно ФГОС-3, уровень квалификации работников образовательного учреждения, реализующего основную образовательную программу, для каждой занимаемой должности должен соответствовать квалификационным характеристикам по соответствующей должности.

Соответствие уровня квалификации работников образовательного учреждения, реализующего основную образовательную программу, требованиям, предъявляемым к квалификационным категориям (первой или высшей), а также занимаемым ими должностям, устанавливается при их аттестации.

Необходимым и важным условием качественного образования становится компетентностный подход в преподавании учебных дисциплин, вне зависимости от профиля подготовки.

Введение компетентностного подхода в образовательный процесс ориентирует на подготовку не только высокопрофессионального конкурентоспособного выпускника, но и личности, имеющей в своей ценностной картине мира необходимый набор этических концептов, которая предполагает адекватное индивидуальное поведение в динамически изменяющихся условиях и готового взять на себя ответственность в

управлении социально-культурными и другими общественными процессами. И, несомненно, сегодняшние выпускники должны уметь находить рациональное решение в многообразии стоящих перед ними задач.

В подготовке специалиста, способного к мобильности в условиях нового времени, трудно переоценить значение коммуникативной компетентности, которая является результатом качественного профессионального образования.

Понятие «компетенция» широко рассматривается как в зарубежной, так и в отечественной научной литературе. Прежде всего, его определяют как совокупность знаний, умений и навыков, которые необходимы для выполнения конкретной работы. Согласно определениям компетентности в психологической литературе, коммуникативная компетентность – совокупность навыков и умений, необходимых для эффективного общения и формируется не только в результате приобретения практического опыта взаимодействия с другими людьми, но и в процессе обучения.

По мысли Ю.Н. Емельянова, коммуникативная компетентность – ситуативная адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными (речевыми и неречевыми) средствами социального поведения [Емельянов 1992].

Составляющими коммуникативной компетенции являются, исходя из определений, – коммуникативная способность, коммуникативные умения, коммуникативные знания, которые должны быть адекватны коммуникативным задачам и достаточные для их решения. Коммуникативная компетентность позволяет, в первую очередь, осуществлять общение: передавать, принимать, осмысливать информацию, воспринимать, понимать другого человека – и выступает регулятором дальнейших отношений, контактов с другими людьми.

Квалификация педагогических работников образовательных учреждений должна отражать:

- компетентность в соответствующих предметных областях знания и методах обучения;
- сформированность гуманистической позиции, позитивной направленности на педагогическую деятельность;
- общую культуру, определяющую характер и стиль педагогической деятельности, влияющую на успешность педагогического общения и позицию педагога;
- самоорганизованность;
- эмоциональную устойчивость [ФГОС среднего (полного) общего образования].

В 2010 году В.Д. Шадриков предложил считать необходимыми следующие компетенции педагога:

- компетентность в мотивации учебной деятельности ученика,
- компетентность в раскрытии личностного смысла конкретного учебного курса и учебного материала конкретного урока,
- компетентность в целеполагании учебной деятельности,
- компетентность в вопросах понимания ученика, что необходимо для реализации индивидуального подхода в обучении,
- компетентность в предмете преподавания (предметная компетентность),
- компетентность в принятии решений, связанных с разрешением педагогических задач,
- компетентность в разработке программ деятельности и поведения,
- компетентность в организации учебной деятельности [Шадриков 2010].

Работники образовательного учреждения, не имеющие необходимого для выполнения должностных обязанностей уровня профессиональной подготовки, удостоверяемого документами об образовании, должны пройти

переподготовку с последующей аттестацией на соответствие занимаемой должности.

У педагогического работника, реализующего основную образовательную программу, должны быть сформированы основные компетенции, необходимые для обеспечения реализации требований Стандарта и успешного достижения обучающимися планируемых результатов освоения основной образовательной программы, в том числе умения:

- обеспечивать условия для успешной деятельности, позитивной мотивации, а также самомотивирования обучающихся;
- осуществлять самостоятельный поиск и анализ информации с помощью современных информационно-поисковых технологий;
- разрабатывать программы учебных предметов, курсов, методические и дидактические материалы, выбирать учебники и учебно-методическую литературу, рекомендовать обучающимся дополнительные источники информации, в том числе интернет-ресурсы;
- выявлять и отражать в основной образовательной программе специфику особых образовательных потребностей (включая региональные, национальные и (или) этнокультурные, личностные, в том числе потребности одаренных детей, детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов);
- организовывать и сопровождать учебно-исследовательскую и проектную деятельность обучающихся, выполнение ими индивидуального проекта;
- реализовывать педагогическое оценивание деятельности обучающихся в соответствии с требованиями Стандарта, включая: проведение стартовой и промежуточной диагностики, внутришкольного мониторинга, осуществление комплексной оценки способности обучающихся решать учебно-практические и учебно-познавательные задачи;

- проведение интерпретации результатов достижений обучающихся;
- использовать возможности ИКТ, работать с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами, мультимедийным оборудованием. [ФГОС среднего (полного) общего образования].

Исходя из ФГОС, Профессионального стандарта педагога, педагог – ключевая фигура реформирования образования. В стремительно меняющемся открытом мире главным профессиональным качеством, которое педагог должен постоянно демонстрировать своим ученикам, становится умение учиться. Готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений – все эти характеристики деятельности успешного профессионала в полной мере относятся и к педагогу. Развитие этих ценных качеств невозможно без расширения пространства педагогического творчества.

Профессиональная компетенция – способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач. Профессиональный стандарт педагога: документ, включающий перечень профессиональных и личностных требований к учителю, действующий на всей территории Российской Федерации [Профессиональный стандарт педагога 2013].

Профессиональный стандарт педагога устанавливает требования к психологическим и психолого-педагогическим компетенциям учителя. Установлено:

1. Для эффективного выполнения указанной трудовой функции учителю необходимо усвоить ряд фундаментальных понятий из психологии личности, возрастной и педагогической психологии, определяющих результаты образовательного процесса, степень развития метапредметных

компетенций, уровень и показатели социализации личности, ее развития, в том числе:

- Социальная идентичность;
- Уважение прав и свобод личности;
- Система ценностей личности;
- Образцы и нормы просоциального поведения, в том числе в виртуальной и поликультурной среде;
- Развитие коммуникативной компетентности обучающихся;
- Формирование системы регуляции поведения и деятельности обучающихся;
- Формирование и становление учебной мотивации и системы универсальных учебных действий;
- Становление картины мира обучающихся. [Профессиональный стандарт педагога 2013].

Министерство образования и науки РФ предполагает также реализацию пилотных проектов, в которые добровольно входят территории, образовательные организации, педагогические вузы и центры переподготовки учителей, заявляющие о готовности в своей деятельности руководствоваться профессиональным стандартом педагога.

Целями этих пилотных проектов являются отработка содержания регионального дополнения профессионального стандарта педагога и внутренних стандартов образовательных организаций, подготовка соответствующей документации; изменение стандартов подготовки и переподготовки учителя [Профессиональный стандарт педагога 2013].

Анализ компетенций выпускников педагогического направления подготовки, соответственно, требования к педагогическому составу образовательных учреждений, показывает, что большинство из них обеспечивается специфическими формами речевого взаимодействия с детьми. Можно сказать, что коммуникативная компетентность – прежде

всего, речевая компетентность: речь, формы речи интегрируют в себя психологические, социально-психологические характеристики социальных взаимодействий, задают характер общения.

1.3. Структура психологической компетентности педагога

Одним из важнейших компонентов профессиональной педагогической компетентности является психологическая компетентность.

Психологическая компетентность является внутренним личностным инструментарием специалиста, способствующим более эффективному выполнению его профессиональной деятельности.

В социально-психологической компетентности в области процесса общения Н.В. Кузьмин выделяет коммуникативную компетентность и социально-перцептивную компетентность [Кузьмин 1990. С.118]. При этом Ю.М. Жуков и Л.А. Петровская определяют социально-перцептивную компетентность как способность адекватно оценивать личностные черты и эмоциональные состояния партнеров по общению, умение правильно интегрировать их высказывания и невербальный компонент, определять характер отношений, складывающихся в процессе общения [Жуков 1991.С.57].

Это, на наш взгляд, несколько суженный подход. Если понимать компетентность как единство теоретической и практической готовности педагога к выполнению профессиональных функций, то следует отметить, что компетентность включает в себя не только характеристики профессионального общения педагога, но и характеристики его личности. С точки зрения компетентностного подхода педагог должен быть личностью самостоятельной, инициативной и ответственной.

Еще более емким кажется подход М.А. Холодной, которая определяет компетентность как «особый тип организации предметно-специфических знаний, позволяющий принимать эффективные решения в соответствующей области деятельности» [Холодная 1997. С.7].

Исследуя структуру профессиональной компетенции, Н.А. Гончарова выделяет в ней следующие компоненты: мотивационный, личностный,

целесообразный, содержательно-операционный, когнитивный, рефлексивный, продуктивный [Емельянов 1985. С. 33].

Следуя идеям И.С. Якиманской, под психологической компетентностью следует понимать совокупность знаний, умений и навыков из области психологии; осознание ведущей роли психологии в профессиональной деятельности педагога; умение применять психологические знания в деятельности; умение обнаружить за поведением ребёнка его состояние, уровень развития познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы, черт характера, способность ориентироваться; оценивать психологическую ситуацию в отношениях с ребёнком и коллективом детей и избирать рациональный способ общения.

Л.А. Лазаренко в своих исследованиях отмечает, что психологическая компетентность должна включать в себя способности педагога принимать психологическую информацию, осознавать её, выстраивать на её основе систему отношений, принимать грамотные взвешенные психологические решения [Лазаренко 2008. С.67]. Таким образом, «психологическая компетентность» намного шире понятия психологической грамотности и должна включать профессионально-действенный компонент, личностные установки на восприятие и использование психологической информации.

Н.В. Кузьмина и Г.Н. Метельский также обращают внимание на то, что психологическая компетентность является системой знаний, умений и навыков, обеспечивающей педагогу не только общепсихологическую подготовленность, но и высокий уровень профессионального самосознания, умения управлять своими психическими состояниями [Кузьмина 2001.С. 13].

По замечанию Т. Н. Щербаковой, психологическая компетентность является интегральной акмеологической характеристикой учителя, обеспечивающей конструктивное решение задач профессиональной деятельности, общения и саморазвития. Данная характеристика позволяет учителю целесообразно использовать личностные ресурсы, минимизировать

затраты, актуализировать скрытые возможности других, конструировать продуктивные модели саморазвития [Щербакова 2006. С.19].

В работе Н. В. Андроновой, посвящённой проблеме психологической компетентности, автор выводит ряд положений, относящихся к изучаемому явлению. В частности, отмечается, что данный вид компетентности всегда соотносится с деятельностью специалиста, является частью психологической культуры специалиста, свидетельством его профессионализма, инструментом, обеспечивающий эффективность его профессиональной деятельности [Андрюхова 2000.С.30].

Психологическая компетентности необходима всем представителям сферы «Человек – человек», к которой в полной мере относится педагогическая деятельность.

Структуру психологической компетенции рассматривали в своих работах психологи Ю.И. Емельянов, Л.С. Колмогорова, М.А. Холодная и другие. Они выделили такие компоненты данного явления: компетентность в общении, интеллектуальную компетентность, социально-психологическую компетентность.

В структуре психологической компетентности Н. В. Андронova выделяет два основных блока: интеллектуальный (когнитивный) – психологические знания и психологическое мышление и практический (действенный) – психологические умения и навыки [Андрюхова 2000. С. 28].

Л.А. Лазаренко выделяет следующие блоки психологической компетентности: блок психологических знаний, блок «Я-концепции», блок активности, блок саморегуляции, блок профессионального самосознания [Лазаренко 2008].

Н.В. Кузьмина, определяя психологическую компетентность, выделяет несколько взаимосвязанных подструктур: социально-перцептивную компетентность; социально-психологическую компетентность; аутопсихологическую компетентность; психолого-педагогическую и коммуникативную компетентности [Кузьмина 2001. С.19].

По мнению Т.Н. Щербаковой в структуре психологической компетентности учителя выделяются когнитивная, коммуникативная, социальная и аутопсихологическая подсистемы. Отдельными элементами в данной структуре выступают психологические знания, умения педагога, его личностные качества, система субъективного контроля. Каждый из выделенных компонентов проявляется по-разному в зависимости от специфики педагогической деятельности. У каждого педагога указанные элементы могут иметь разную степень выраженности, формироваться в разное время [Щербакова 2005.С.25].

Характеризуя отдельные компоненты коммуникативной компетентности необходимо отметить, что когнитивная компетентность способствует грамотному решению профессиональных задач, поскольку позволяет применять разнообразные способы поиска решений, использовать разнообразные приёмы и методы выхода из сложных проблемных ситуаций, грамотно анализировать и синтезировать наличную информацию.

Коммуникативная компетентность является одним из наиболее значимых элементов психологической компетентности, поскольку позволяет успешно выстраивать процесс общения, создавая положительные отношения с окружающими, позволяет грамотно транслировать собеседникам свои мысли, налаживать контакт. Мы поддерживаем точку зрения Ю.Н. Емельянова, который полагает, что коммуникативная компетентность – это такой уровень обученности взаимодействию с окружающими, который требуется индивиду, чтобы в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в данном обществе. Коммуникативная компетентность предполагает ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными (речевыми и неречевыми) средствами социального поведения [Емельянов 1985. С.22-23]. Таким образом, с точки зрения Ю.Н. Емельянова, понятие коммуникативной компетентности отражает уровень мастерства человека в межличностном общении и опирается, прежде всего, на психологические знания о себе и о

других, а также на выбранную стратегию в общении и комплекс соответствующих умений [Там же].

Интеллектуальная компетентность представляет собой определённый объём знаний из разных сфер жизнедеятельности, актуализация которых в текущий момент способствует принятию грамотного решения. У педагога должен быть обширный запас знаний из области психологии личности, психологии развития, психологии общения, других областей психологии, необходимых для ежеминутного выстраивания взаимодействия с обучающимися, умение применять эти знания в реальных ситуациях взаимодействия.

Социальная компетентность способствует социальной адаптации, самоактуализации личности в обществе, возможности достижения авторитета и проявления своей уникальности.

Социально-педагогическая компетентность проявляется в том, как учитель организует и планирует свою педагогическую деятельность, организует деятельность обучающихся, выбирает соответствующие методы, средства, приёмы педагогической деятельности, методы контроля и самоконтроля, обратной связи с субъектами образования.

Аутопсихологическая компетентность обеспечивает возможность контроля за своим поведением, осознание своих личностных качеств, развитие сильных сторон своей личности, возможность самосовершенствования, самооценки, самоконтроля, саморегуляции.

Существует множество других точек зрения на структуру психологической компетентности педагога, что, безусловно, важно. Подчеркнем, однако, что каждый из элементов психологической компетентности педагога в совершенно конкретных своих характеристиках проявляет себя в каждом акте общения с обучающимися. Поэтому интеллектуальный, когнитивный, а также большая часть компетенций, входящих в структуру аутопсихологической компетентности, являются скорее глубинными в отношении коммуникативной (собственно социально-

психологической) компетентности, где проявляют себя цели педагогической коммуникации – развитие личности и повышения уровня социальной компетентности обучающихся. Другими словами, это выражается в том, какие социальные представления, смыслы и какое качество социальной компетентности обучающихся педагог способен формировать.

1.4. Проблема экспертизы качества социально-психологической среды образования

В нашем исследовании социально-психологической компетентности педагогов материалом являлись речевые продукты педагогов. Поэтому обратимся не ко всей возможной совокупности экспертных методов в применении к анализу профессиональной коммуникации педагогов, а к ряду методов, разработанных в последние несколько лет в КГПУ им. В.П. Астафьева.

В исследовательской группе под руководством И.Г. Маланчук разработаны следующие научные положения, позволяющие проводить диагностику, экспертизу образовательных практик с точки зрения:

- качества социально-психологической среды, создаваемой педагогами в процессе педагогической деятельности;
- представленности в педагогической речи тех или иных профессиональных компетенций педагогов;
- представленности в педагогической речи развиваемых у обучающихся компетенций;
- представленности того или иного уровня социальной дистанции педагога с обучающимися;
- представленности различных ролей педагога в формах его речи;
- представленности профессиональных интенций педагога в формах речи;
- представленности систем социальных представлений в речи [Маланчук 2009, 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2014а; Коломейцева, Кособукова, Маланчук и др. 2013; Маланчук, Марсова 2015; Денисова, Замкина, Кудряшова, Маланчук, Шлетгауэр 2015; Денисова, Замкина, Маланчук, Шлетгауэр 2016; Денисова 2015; Замкина 2015; Шлетгауэр 2015].

Таким образом, в основе диагностики и экспертных исследований социально-психологической среды образования лежат представления об

информационной емкости речи, конкретных ее форм (термин психологический, в лингвистике близким термином является термин «речевой жанр»).

Соответственно, актуальной для исследования социально-психологической среды образования является такой вид экспертизы как психолого-лингвистическая.

Психолого-лингвистическая экспертиза образовательных практик до сих пор не является распространенным видом экспертизы образования. Вместе с тем, этот вид экспертизы является самым информационно-ёмким в отношении всех тех аспектов, где и прямое, и опосредованное взаимодействие субъектов образования обеспечивается средствами речи и языка (рече-языковыми средствами). Выявление системных качеств коммуникативных процессов при этом позволяет создавать системные изменения, что в свою очередь, принципиально их ускоряет и обуславливает высокую экономическую эффективность от внедрения изменений по результатам психолого-лингвистической экспертизы [Маланчук и др. 2016].

Чрезвычайная актуальность психолого-лингвистической экспертизы в системе образования связана с тем, что речь и язык являются приоритетными каналами / средствами коммуникации субъектов образования как социально-гуманитарной практики и профессиональной сферы деятельности. Главным образом речевыми и языковыми средствами обеспечены практически все процессы и трудовые функции: обучение, воспитание, развитие обучающихся, взаимодействие с родителями, методическая и учебно-методическая деятельность, профессионально-личностная коммуникация педагогов и шире – всех сотрудников образовательной организации, управление образовательной организацией – в аспектах стратегического, инновационного, проектного, оперативного управления, взаимодействие с общественными и государственными институтами [Там же].

Речь и язык являются практически единственными инструментами, способными определить качество этих процессов, объяснить реальность и

самые разнообразные феномены культуры, ввести человека в национальную и мировую культуру как системы смыслов, менять социальные отношения, формировать новый тип социальных взаимодействий в образовании и обществе. [Там же].

Высказывание в целом и каждый сегмент речи, в том числе представленные 0-речи (молчанием), являются многопараметрической реальностью, относящей исследователя к различным психологическим и психосоциальным уровням коммуникативного акта [Маланчук 2007, 2009]. К таким уровням, согласно И.Г. Маланчук, относятся:

1) коммуникативное пространство как создающее возможность реальной коммуникации между людьми и субъективно воспринимаемое как пространство организации коммуникативного акта;

2) элементную структуру коммуникативного акта (состав участников, включая привлекаемые в коммуникацию объекты, наделяемые социальной значимостью);

3) взаимообмен информацией о социальных отношениях партнеров во временной развертке от прошлого к будущему и в генетически более ранних, чем речь и язык, формах (жестовой сигнализации, мимической системе и т.д.);

4) уровень речи, репрезентирующий (а) ее интенциональное содержание – группы коммуникативно-связанных потребностей, (б) качество социальных отношений, (в) характер социальных представлений, (г) задачи регулирования отношений и управления партнером – социально-речевую компетентность;

5) уровень языка, где решаются задачи обеспечения доступности информации для партнера – эксплицитного (оформленного вербально) представления информации о мире вообще, в том числе социальном: языковое оформление социальных представлений, качества социальных отношений, задач регулирования отношений и управления партнером.

Качество результатов образования, таким образом, в определяющей мере зависит и обеспечивается качеством рече-языковой коммуникации в образовательных средах конкретной образовательной организации и в системе ее связей с внешней средой.

Проблемой для подавляющего большинства субъектов образования, определяющих качество профессиональной коммуникации и формирующих психологическую культуру образовательной и управленческой среды, является, как показывают исследования, скорее личностно-обусловленное продуцирование форм речи и языка [Кудряшова 2015], нежели требуемое использование рече-языковых технологий, которые позволили бы в кратчайшие сроки достичь образовательных результатов нового качества, заданного федеральными образовательными стандартами для различных уровней (ступеней) образования, профессиональным стандартом педагога и даже такого качества образовательных результатов, которое необходимо назвать качеством опережающего типа [Маланчук 2014].

Формы речи, структуры и средства языка в их собственном содержании и интегративно формируют структуры и качественные характеристики социальных представлений, социального сознания, социальные и социально-эмоциональные отношения, картину мира человека, качество внимания, восприятия и мышления, интересы и направленность личности, мотивацию, то есть широкий спектр психических и личностных характеристик.

Психолого-лингвистическая экспертиза образовательных практик и других аспектов образования требует, как считает И.Г. Маланчук, развития наукоемкости экспертных технологий [Маланчук 2016]. В частности, это обеспечено новейшими концепциями речи как феномена и психического процесса в отличие от языка и процессов использования языка; репрезентативных возможностей форм речи (речевых жанров) в отношении структур социального опыта и социального сознания; интенционального содержания речи; трансформации диалогических структур и этапов развития диалога в детских возрастах; вклада речевых структур в формирование

психических структур переживания времени и в развитие представлений о границах ситуаций; структуры нейронных сетей при производстве и восприятии устного высказывания, включающей уровни, коррелирующие с речевыми формами и языковым наполнением высказывания [Маланчук 2007, 2009, 2013], исследованиями социального сознания в детских возрастах нашей исследовательской группы [Маланчук 2014а, Денисова 2015, Замкина 2015, Шлетгауэр 2015].

Кроме названных, в отношении языковой реальности высказывания остаются актуальными такие виды лингвистического анализа как лексикографический, выявляющий субъективную семантику значений слов, в том числе в ближайших контекстах; семантико-синтаксический анализ с его возможностями выявлять структуры синтаксических ролей и реализацию в этих ролях субъективно значимых для говорящего феноменов. Контент-анализ, по сравнению с традиционными его вариантами усложненный в связи с использованием лингвистических методик анализа и анализа форм речи, также позволяет фиксировать эксплицитные и имплицитные смыслы высказывания и кодировать их для проведения процедур математической статистики [Маланчук 2016].

Автор также пишет: «Требуется также организация мультидисциплинарных исследований, отвечающих сложности феномена, который необходимо осознавать как психологические и социально-психологические результаты образовательных практик для индивидуальной и командной реализации в жизни субъектов образования» [Маланчук 2016].

Выводы по главе I.

Ключевой проблемой современного образования, как мы полагаем, является, в силу так называемого сильного антропного принципа, проблема качества социально-психологической среды образования.

Мы акцентируем эту проблему в аспекте региональной психологии: наблюдения за педагогической деятельностью, осуществляемой в разных регионах страны, обнаруживают существенную разницу. Это чрезвычайно важно как для повышения уровня «массового» образования, так и для внутрирегиональной профессиональной педагогической рефлексии с точки зрения осмысления целей образования, поставленных на уровне государственного управления образованием.

Сущность понятия «социальный заказ образованию», на наш взгляд, выражают понятия социальной роли педагогической деятельности и, соответственно, профессиональной культуры и профессиональных ролей педагога в процессе реализации профессиональной деятельности, направленной на обучающихся.

В ходе анализа феномена педагогической культуры как сложной самоорганизующейся открытой системы, информационно наполняемую наукой, искусством, религией, морально-нравственными постулатами общества и в то же время репродуцирующую и транслирующую новым поколениям духовно-эстетические ценности отдельной нации и всего человечества [Андрюхина 1992], мы акцентируем необходимость выработки механизмов передачи развивающейся в задачах развития страны педагогической культуры.

Анализ научных представлений о структуре психологической компетентности педагога позволил нам отнести к глубинному ее уровню интеллектуальную, когнитивную, перцептивную компетентности, а также большую часть компетенций, входящих в структуру аутопсихологической компетентности, а к уровню, формирующему качество социальных

отношений, - коммуникативную, то есть собственно социально-психологическую компетентность, где проявляют себя цели педагогической коммуникации – развитие личности и повышения уровня социальной компетентности обучающихся. Другими словами, это выражается в том, какие социальные представления, смыслы и какое качество социальной компетентности обучающихся педагог способен формировать.

Влияние социально-психологической компетентности педагога, выраженной в формах его коммуникации с обучающимися, в формах речи, содержании его языка, на становление и развитие личностных качеств и социальной и социально-психологической компетентности обучающихся трудно переоценить: именно речевая практика педагога интегрирует с себя и репрезентирует социальные представления, социальные смыслы, социальные цели его профессиональной деятельности. Поэтому оптимальной для оценки качества социально-психологической среды образования является психолого-лингвистическая экспертиза, позволяющая выявить в педагогической речи представленность тех или иных профессиональных компетенций педагогов, развиваемых у обучающихся компетенций, того или иного уровня социальной дистанции педагога с обучающимися, ролей педагога, профессиональных интенций, систем социальных представлений.

Глава II.

Сравнительное исследование качества социально-психологической среды образования на примере организации учебной деятельности педагогами СШ г. Санкт-Петербурга и г. Красноярска

2.1. Организация исследования

Цель проведенного нами эмпирического исследования – выявить социально-психологические характеристики педагогической речевой коммуникации в ситуации урока в подростковой школе и сделать сравнительный анализ представленности в речи педагогов г. Санкт-Петербурга и г. Красноярска изучаемых в рамках нашего исследования педагогических компетенций социально-психологического типа.

Сбор данных происходил методом невключенного наблюдения за речью педагогов ГБОУ СОШ №206 г. Санкт-Петербурга.

Выборка сплошная: зафиксированы все высказывания педагогов в последовательности их продуцирования в течение урока. Исследованы тексты педагогов средней школы, преподающих предметы гуманитарного цикла (русский язык, литература, история, обществознание). Педагогов-мужчин – 1 чел., педагогов-женщин – 3 чел.

Материалом исследования стали высказывания педагогов в ситуациях обучения на уроках – всего исследовано 568 единиц речи.

Время исследования: ноябрь 2015 г. - январь 2016 г.

Для проведения сравнительного регионального исследования социально-психологической компетентности педагогов мы использовали данные, описанные в дипломной работе С.А. Кудринской (2015).

2.2. Методики исследования

Технология анализа педагогической речи состоит в следующем. Записанные нами высказывания педагогов разбиты на речевые единицы, которые идентифицируются как речевые жанры (данная технология предложена И.Г. Маланчук, описана в [Маланчук 2009]). Согласно указанному автору, это возможно в силу того, что речевым сегментам высказывания соответствуют собственные интенциональные комплексы – мотиваторы речи [Маланчук 2009].

Для достижения цели исследования методом контент-анализа нами были выделены категории, раскрывающие социально-психологическое содержание речи педагогов:

1. Речевой жанр – относительно устойчивый тематический композиционный и стилистический тип высказываний / сегментов высказываний, единица речи, например, вопрос, ответ, просьба и т.д. В результате первичного анализа в выборке оказались в той или другой степени представлены: распоряжение, сообщение, предложение, условие, оценка интеллекта, пояснение, упрек, требование, констатация факта, угроза, оценка учебной активности, шутка, оценка социальная, обращение, вопрос, предупреждение, просьба, намек, призыв, оценка примененной школьником технологии решения задачи;

2. Тип жанра: императивный (направленный на побуждение собеседника к действиям – физическим, социальным или речевым, призванный содействовать осуществлению этих событий), информативный (направленный на трансляцию или получение информации), оценочный (коммуникативная цель которых локализована в мире оценок), перформативные, или, по-другому, ритуальные (обращенные через свою цель к миру ритуализированных отношений и формирующие фактом своего существования разнообразные события этого сложного мира: приветствия и прощания, поздравления и т.д.);

3. Социальная дистанция, установленная при ведении коммуникации говорящим (педагогом). Раскрывает субъективно-психологическую сторону социальной дистанции как «степени психологической близости, которая способствует легкости, спонтанности взаимодействия. ...Характер коммуникации между индивидами зависит от того, насколько велика психологическая дистанция между ними» [Ларина 2009]. О социальной дистанции как предмете мультидисциплинарного исследования см. новейшую публикацию [Маланчук, Марсова 2015]. При анализе данных установлены традиционные для такого рода исследований уровни: высокий, средний, низкий (Ср. психологическую концепцию социальной дистанции: [Маланчук 2016]);

4. Педагогическая интенция. Проведенный нами предварительный анализ потребовал более дифференцированно описать характер педагогической интенции, выраженной в речи, чем это предложено Н.А. Зачесовой [Зачесова 2002]. С.А. Кудринской (2015) на основании содержания ее базы данных предложена следующая классификация: социально-организационная, учебно-организационная, социальная (намерение выразить социальное отношение), дидактическая, манипулятивная, оценочная, личностно-коммуникативная (отражающая особенности личности);

5. Роль педагога: организатор, предметник, тьютор, воспитатель, эксперт, частное лицо;

6. Социальный статус, установленный педагогом для себя в своей речи – высокий или низкий;

7. Социальная компетентность школьников как наличие уверенного поведения, при котором различные навыки в сфере отношений с людьми автоматизировались и дают возможность гибко менять свое поведение в зависимости от ситуации [Сивкова 2001]. Фиксировалось наличие или отсутствие в речи педагога актуализировать поведение, характеризующее социальную компетентность обучающихся;

8. Самооценка учебных достижений школьниками. Фиксировалось,

насколько выражено в речи педагога побуждение к самооцениванию учебных достижений обучающимися;

9. Учебная самостоятельность как характеристика субъекта учебной деятельности, способного к самостоятельному выходу за пределы собственной компетентности для поиска общих способов действий в новых ситуациях [Воронцов 2004], как реализация учебной активности в собственных образовательных целях. Фиксировалось, насколько эта характеристика представлена в педагогической речи во взаимодействии со старшеклассниками;

10. Конструирование социальной среды развития обучающихся. Фиксировалось, насколько данная характеристика представлена в речи педагога при осуществлении коммуникации в процессе урока;

11. Построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Фиксировалось, представлен ли этот параметр в речи педагога;

12. Потребность педагога в саморазвитии, насколько эксплицирована в речи педагога данная профессионально-личностная задача как образец для создания мотивации к саморазвитию у обучающихся.

Данные характеристики, обнаруженные в высказываниях педагогов, кодировались для проведения процедур математико-статистического анализа. Для получения результатов исследования в отношении доказательства гипотезы были использованы методы математической статистики, а именно: критерий ϕ Пирсона, используемый для непараметрических данных; критерий χ^2 Пирсона – в нашем исследовании для установления закономерности использования тех или иных форм речи педагогами (по выборке исследования). Были проанализированы таблицы сопряженности для уточнения качественного содержания тенденций связывания исследуемых признаков при реализации речи педагогами в ситуации ведения урока.

2.3. Результаты сравнительного исследования качества социально-психологической среды образования в процессе ведения уроков педагогами г. Санкт-Петербурга и г. Красноярска

2.3.1. Результаты исследования качества социально-психологической среды образования в процессе ведения уроков педагогами г. Санкт-Петербурга

Данный параграф посвящен анализу качества социально-психологического содержания педагогической речи в ситуациях ведения уроков в подростковом звене школы – ГБОУ СОШ №206 г. Санкт-Петербурга.

Рассмотрим соотношения между изучаемыми нами показателями – социально-психологическими компетентностями педагогов.

Для анализируемых нами данных правильнее говорить о соотношении, сопряженности либо ассоциации, поскольку данные являются номинативными.

2.3.1.1. Соотношение показателей компонентов педагогической деятельности, представленных в речи, с компетентностями обучающихся

Определим соотношение показателей такого компонента педагогической деятельности, представленного или не представленного в речи педагога, как «конструирование социальной среды развития» с реализуемым / не реализуемым в речи потенциальным результатом педагогической деятельности – «социальной компетентностью обучающихся». В Таблице 1 представлен результат соотношения данных характеристик, по фактам речи педагогов.

Таблица 1.
Соотношение показателей компонента педагогической деятельности «конструирование социальной среды развития» с планируемым / не планируемым результатом педагогической деятельности – «социальная компетентность обучающихся»

Конструирование социальной среды развития обучающихся	Социальная компетентность обучающихся		Всего
	0	1	
0	30	18	48
1	32	488	520
Всего	62	506	568

С помощью критерия ϕ Пирсона определили, насколько данные соотношения можно считать неслучайными.

Получили: $\phi=0,503$, что соответствует $p<0,001$.

Таким образом, выявлена прямая высоко значимая связь. Это означает, что такой компонент результата педагогической деятельности как социальная компетентность обучающихся тем выше, чем выше представленность в речи такого компонента педагогической деятельности как конструирование социальной среды развития, и наоборот.

Содержательные особенности этих соотношений покажем с помощью качественного анализа речевой коммуникации педагога с обучающимися. Качественный анализ данных на материале таблицы сопряженности показывает, что в реальной педагогической речи задача конструирования социальной среды развития обучающихся в течение урока представлена в Санкт-Петербургской выборке в высокой степени. Соответственно, можно сделать вывод о целенаправленной работе педагогов над специальными формами социальной организации обучающихся в задачах развития их социальной компетентности.

Далее определим соотношение показателей такого компонента педагогической деятельности, фактически представленного или не представленного в речи педагога, как «построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся» с реализуемым / не реализуемым в речи потенциальным результатом педагогической деятельности – компетентностью обучающихся «самооценка учебной деятельности». В Таблице 2 представлен результат соотношения данных характеристик, по фактам речи педагогов.

Таблица 2.
Соотношение показателей компонента педагогической деятельности «построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся» с планируемым / не планируемым результатом педагогической деятельности – «самооценка учебной деятельности обучающимися»

Построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся	Самооценка учебной деятельности		Всего
	0	1	
0	26	10	36
1	258	272	530
Всего	284	282	566

С помощью критерия ϕ Пирсона нашли, насколько данные соотношения можно считать неслучайными.

Получили: $\phi=0,115$, что соответствует $p<0,006$.

Выявлена прямая значимая связь, которая означает: чем более представлен в речи педагога такой компонент педагогической деятельности как построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся, тем более выражен компонент результата «самооценка учебной деятельности обучающимися», и наоборот.

Наконец, определим соотношение показателей такого компонента педагогической деятельности, представленного или не представленного в речи педагога, как «потребность педагога в саморазвитии» с реализуемым / не реализуемым в речи потенциальным результатом педагогической деятельности – компетентностью обучающихся «учебная самостоятельность». В Таблице 3 представлен результат соотношения данных характеристик, по фактам речи педагогов.

Таблица 3.
Соотношение показателей компонента педагогической деятельности «потребность педагога в саморазвитии» с планируемым / не планируемым результатом педагогической деятельности – «учебная самостоятельность обучающихся»

Потребность педагога в саморазвитии	Учебная самостоятельность обучающихся		Всего
	0	1	
0	440	110	550
1	2	16	18
Всего	442	126	568

Также с помощью критерия ϕ Пирсона нашли, насколько данные соотношения можно считать неслучайными.

Получили: $\phi=0,29$, что соответствует $p<0,001$.

Таким образом, выявлена высокозначимая связь. При этом данные таблицы сопряженности свидетельствуют, что минимальная представленность в речи педагога такого компонента как потребность педагога в саморазвитии соотносится с минимальной выраженностью компонента планируемого результата педагогической деятельности – компетентностью обучающихся «учебная самостоятельность». Задача развития учебной самостоятельности школьников, хотя и выражена регулярно, но не сопряжена с репрезентацией в речи потребности педагога в саморазвитии.

2.3.1.2. Формы речи (речевые жанры), характерные для педагогической речи, по материалам исследования (г. Санкт-Петербург)

Оценим, насколько выделенные жанры являются характерными для данной выборки.

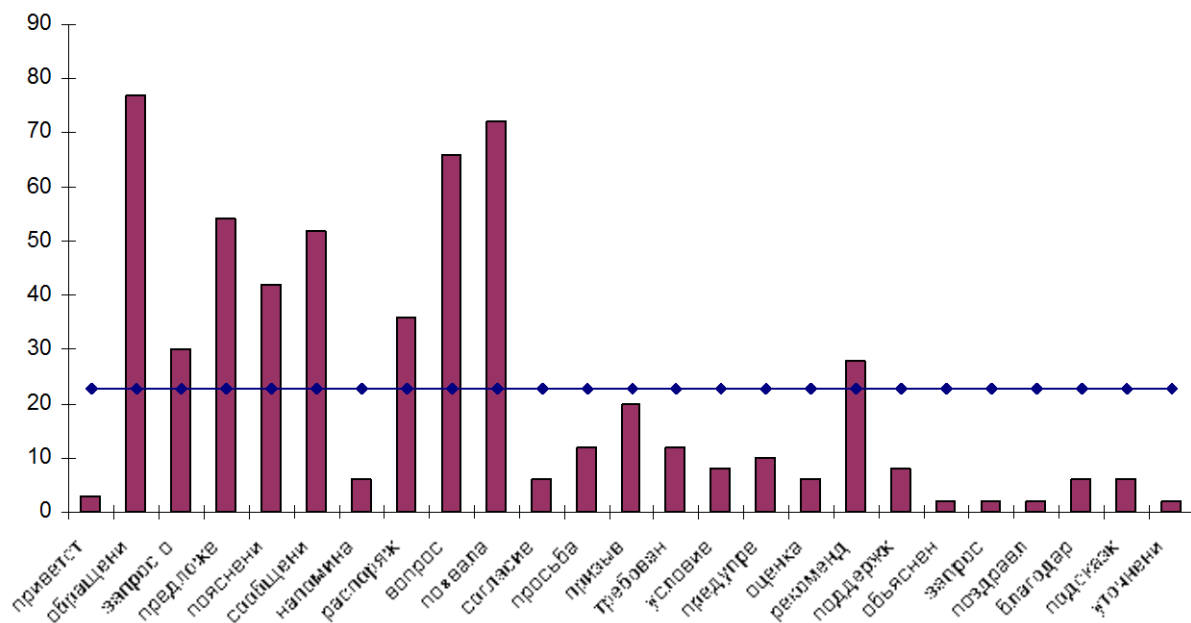


Рис.1.
Формы речи (жанры), характерные для выборки

На Рис.1 по оси X представлены формы речи (речевые жанры), по оси У – их частота встречаемости.

На основании сравнения с помощью критерия χ^2 Пирсона были выделены жанры, которые являются характерными (неслучайными) для данной выборки.

Прямая линия на Рис. 1 показывает частоту, характерную для равномерного распределения, относительно которой оценивается выраженность или непредставленность того или иного жанра в выборке.

К характерным для выборки формам речи (речевым жанрам) относятся: обращение (1-й ранг по частоте встречаемости), похвала (2-й ранг по частоте встречаемости), вопрос (3-й ранг по частоте встречаемости), предложение (4-й ранг по частоте встречаемости), сообщение (5-й ранг по частоте встречаемости), пояснение (6-й ранг по частоте встречаемости), распоряжение (7-й ранг по частоте встречаемости), запрос о психологическом состоянии обучающихся (8-й ранг по частоте встречаемости), рекомендация (4-й ранг по частоте встречаемости).

Анализ значимых для выборки форм речи показывает, что они связаны с реализацией таких ролей педагога как организатор учебной активности обучающихся; педагог-предметник, но не в качестве лица, осуществляющего формальную оценку учебных достижений обучающихся, а как человек, способный поддержать позитивную мотивацию учебной активности школьников, побудить к саморазвитию; тьютор, ориентирующийся в деятельности на психологическое состояние, готовность к деятельности обучающихся, и выстраивающий образовательный процесс с учетом интереса школьников к различным видам учебной активности.

Зафиксированы, но не являются статистически значимыми в данной выборке жанры: приветствие, объяснение, поздравление, уточнение, оценка и некоторые другие. Эта информация в качественном ее осмыслении важна для понимания того, что педагогами не разъясняется определенный учебный

материал и готовые технологии обработки предметной информации, которые могли бы являться содержанием сообщений, пояснений (информативных форм речи): педагоги апеллируют к самостоятельной работе обучающихся над материалом, побуждают к осмыслению обсуждаемых проблем, тем самым педагоги осуществляют деятельность в роли тьютора-предметника, а не в традиционной форме. Формальная оценка практически не дается, педагоги побуждают к осмыслению школьниками знаниевых и компетентностных дефицитов, в том числе в сфере социальной коммуникации.

Оцениваем уровень социально-психологической компетентности педагогов данной выборки как высокий, направленный на развитие учебной и социальной мотивации внутреннего типа.

2.3.2. Анализ связей социально-психологических характеристик речи педагога, характеристик педагогической деятельности и репрезентаций в речи педагога результатов педагогической деятельности – компетентностей обучающихся

Проанализируем данные анализа связи социально-психологических характеристик речи педагогов (социальная дистанция – низкая / средняя / высокая, интенции педагогической коммуникации: учебно-организационная, социально-организационная, дидактическая, оценочная, личностно-коммуникативная, манипулирование), характеристик их профессиональной деятельности в ходе урока (конструирование социальной среды развития обучающихся, построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей, потребность в саморазвитии) и характеристик результатов – компетенций обучающихся (социальная компетентность школьников, самооценка учебных достижений школьниками, учебная самостоятельность), репрезентированных в той или иной степени в формах речи.

Результаты получены с помощью коэффициента ϕ Пирсона для непараметрических данных.

Анализ данных (см. Приложение) показывает, что существует **высоко значимая и значимая прямая связь** между такими параметрами (характеристиками), репрезентированными в речи педагогов, как:

роль педагога и социальная компетентность обучающихся ($\phi=0,167$);

роль педагога и самооценка учебной самостоятельности обучающимися ($\phi=0,254$);

роль педагога и учебная самостоятельность обучающихся ($\phi=0,122$);

роль педагога и конструирование социальной среды развития обучающихся ($\phi=0,232$);

роль педагога и построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся ($\phi=0,203$);

роль педагога и потребность педагога в саморазвитии ($\phi=0,237$);

социальная дистанция и педагогическая интенция ($\phi=0,306$);

педагогическая интенция и роль педагога ($\phi=0,329$);

педагогическая интенция и самооценка учебных достижений обучающимися ($\phi=0,232$);

педагогическая интенция и потребность педагога в саморазвитии ($\phi=0,163$);

педагогическая интенция и социальная дистанция ($\phi=0,306$);

социальная компетентность обучающихся и самооценка учебных достижений ($\phi=0,236$);

социальная компетентность обучающихся и конструирование социальной среды развития педагогом ($\phi=0,503$);

социальная компетентность обучающихся и построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся ($\phi=0,503$);

самооценка учебных достижений школьниками и их учебная самостоятельность ($\phi=0,112$);

самооценка учебных достижений школьниками и конструирование социальной среды развития педагогом ($\varphi=0,176$);

самооценка учебных достижений школьниками и построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся ($\varphi=0,115$);

самооценка учебных достижений школьниками и потребность педагога в саморазвитии ($\varphi=0,182$);

учебная самостоятельность обучающихся и конструирование социальной среды развития педагогом ($\varphi =0,162$);

учебная самостоятельность и построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей школьников ($\varphi =0,139$);

учебная самостоятельность и потребность педагога в саморазвитии ($\varphi =0,290$);

построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся и конструирование социальной среды развития обучающихся ($\varphi =0,856$).

Это означает, что чем более представлен в речи педагога первый признак (в каждой выявленной взаимосвязанной паре признаков), тем с большей вероятностью в речи педагога встречается и второй признак из пары, и наоборот.

Высоко значимая обратная связь обнаружена между параметрами:

социальная дистанция и социальная компетентность обучающихся ($\varphi=-0,156$);

социальная дистанция и построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся ($\varphi=-0,206$);

социальная дистанция и конструирование социальной среды развития обучающихся ($\varphi=-0,219$).

Анализ таблиц сопряженности и качественный анализ педагогической речи показывает для этих случаев, что педагоги Санкт-Петербургской выборки демонстрируют следующие конкретные особенности речи:

наибольшую частотность учебно-организационной интенции, что сопряжено со среднего уровня социальной дистанцией, что, в свою очередь, свидетельствует о заинтересованности в развитии обучающихся в учебной деятельности и отсутствием психологической проблемы необходимости удержания высокого статуса педагога: педагоги способны гибко управлять дистанцией между собой и школьниками;

второй ранг принадлежат интенции социально-организационной, что свидетельствует о решении профессиональных задач создания условий для учебной активности школьников;

третий ранг принадлежит оценочной интенции, что, как показывает качественный анализ, определяется субъективной необходимостью для педагога оценить формы недопустимого социального поведения, однако, в большей степени тем, чтобы посредством похвалы поддержать учебную активность обучающихся;

учебно-организационная интенция педагога связана с такими ролями педагога как организатора, педагога-предметника и тьютора;

оценочная интенция реализуется в ролях педагога-предметника и тьютора;

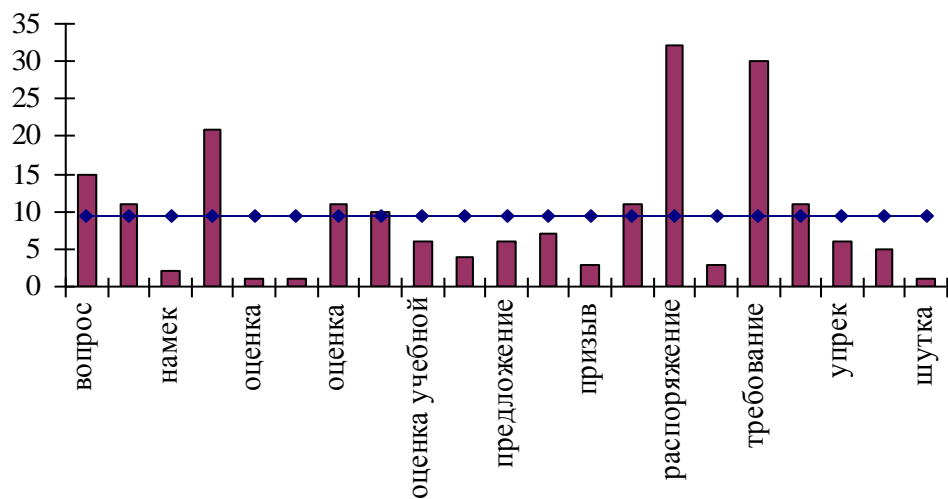
социально-организационная интенция реализуется в ролях организатора деятельности школьников, тьютора и воспитателя;

социально-организационная и учебно-организационная интенции сопряжены с задачами развития социальной компетентности школьников и обучением навыкам самооценивания учебных достижений;

ключевыми ролями, реализуемыми в речи педагогов, являются роли предметника и тьютора, в существенно меньшей степени педагоги проявляют себя как воспитатели (в смысле трансляции требуемых норм социального поведения).

2.3. Сравнительный анализ региональных выборок речи педагогов (гг. Санкт-Петербург и Красноярск)

Речь педагогов Санкт-Петербурга и Красноярска обнаруживает существенные различия в жанровом составе. Так, из рисунков 2 и 3 следует,



*Рис.1.
Формы речи (жанры), характерные для выборки 1 (СПб., 2016)*

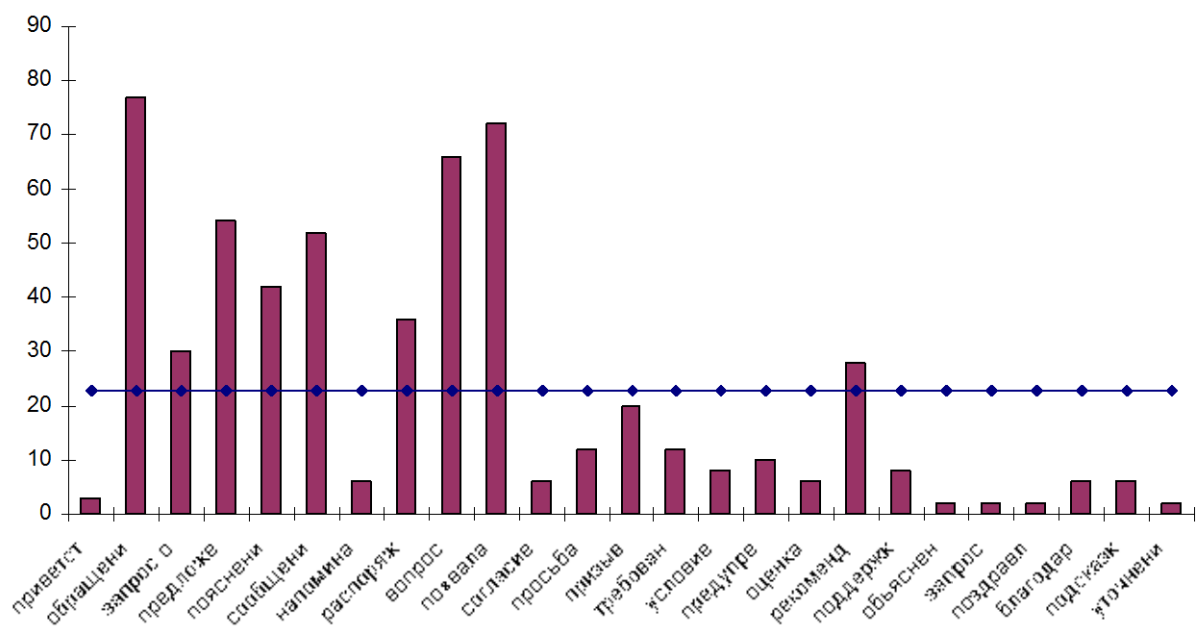


Рис.1.

Формы речи (жанры), характерные для выборки 2 (Красноярск, 2015)

что статистически значимых жанров педагогической коммуникации значительно больше в Санкт-Петербургской выборке, таким образом, они образуют более сложную целостность педагогической речи, с большей регулярностью ориентирующую обучающихся в системе социальных отношений с педагогами в образовательном пространстве. Жанровый состав данной выборки отражает направленность педагогов на сотрудничество с обучающимися, индивидуализацию коммуникации, учет психологического состояния школьников и согласования форм работы с ними. Красноярская выборка отражает в качестве системообразующих управление образовательным процессом из высокостатусной позиции педагога, который распоряжается, требует и прибегает к социальной оценке и оценке интеллекта школьников, что не позволяет говорить о высоком уровне профессиональной компетентности педагогов выборки г.Красноярска.

Ключевыми педагогическими интенциями в красноярской выборке являются такие как социально-организационная, учебно-организационная и социальная, при этом качественный анализ и анализ таблиц сопряженности, проведенный С.А. Кудринской (2015) показал, что реализация этих интенций не способствуют установлению предметно-содержательных и деловых отношений педагогов со школьниками в процессе урока. В Санкт-Петербургской выборке ключевыми являются социально-организационная, учебно-организационная и оценочная, при этом качественный анализ и анализ таблиц сопряженности показывает, что деятельность педагога направлена на организацию совместной учебной активности школьников для приобретения обучающимися новых социальных компетенций: умения слушать других, уважать право говорящего быть услышанным, выработку общих предметных представлений и понимание различий в представлениях сверстников и взрослых, учет точки зрения педагога в учебной деятельности

и социальной практике обучающимися, навыка консультирования у педагога по учебным вопросам.

При совпадении значимых для обеих выборок педагогических ролей организатора, педагог-предметника, тьютора, воспитателя их содержательное наполнение различно: в красноярской выборке педагоги практически не реализуют в профессиональной речевой коммуникации с обучающимися в течении урока задач социального и интеллектуального развития детей, направлены по большей части на поддержание субкультурного (актуального для данной социальной культуры в образовании) нормативного поведения. Педагоги же Санкт-Петербургской выборки направлены на организацию сотрудничества школьников друг с другом в процессе учебной деятельности, сотрудничества с педагогом, формирование дружественной обучающимся образовательной среды, учет психологических состояний школьников, развитие внутренней учебной и социальной мотивации у обучающихся, способны к гибкому управлению социальной дистанцией (социальным статусом) в профессиональном общении с обучающимися в условиях урока.

Для красноярской и Санкт-Петербургской выборок соответственно установлены следующие значимые прямые соотношения компетенций и других социальных характеристик, представленных в педагогической речи:

роль педагога и педагогическая интенция	педагогическая интенция и роль педагога
социальная компетентность обучающихся и роль педагога	роль педагога и социальная компетентность обучающихся
	социальная компетентность обучающихся и самооценка учебных достижений
социальная компетентность обучающихся и статус (социальная дистанция) педагога	

самооценка учебных достижений школьниками и педагогическая интенция	педагогическая интенция и самооценка учебных достижений обучающимися
самооценка учебных достижений школьниками и роль педагога	роль педагога и самооценка учебных достижений обучающимися
	учебная самостоятельность и потребность педагога в саморазвитии
	учебная самостоятельность и построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей школьников
	учебная самостоятельность обучающихся и конструирование социальной среды развития педагогом
учебная самостоятельность и роль педагога	роль педагога и учебная самостоятельность обучающихся
учебная самостоятельность и самооценка учебных достижений школьниками	самооценка учебных достижений школьниками и их учебная самостоятельность
	самооценка учебных достижений школьниками и конструирование социальной среды развития педагогом;
конструирование социальной среды развития и роль педагога	роль педагога и конструирование социальной среды развития обучающихся
конструирование социальной среды развития и социальный статус	

(дистанция)	
конструирование социальной среды развития и социальная компетентность школьников	социальная компетентность обучающихся и конструирование социальной среды развития педагогом
	построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся и конструирование социальной среды развития обучающихся
построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей и педагогическая интенция	
построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей и социальная компетентность школьников	социальная компетентность обучающихся и построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся
построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей и самооценка учебных достижений школьниками	построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей и самооценка учебных достижений школьниками
построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей и учебная самостоятельность	
	роль педагога и построение образовательного процесса с учетом

	индивидуальных особенностей обучающихся
	роль педагога и потребность педагога в саморазвитии
	потребность педагога в саморазвитии и самооценка учебных достижений школьниками
потребность в саморазвитии и социальный статус	
потребность в саморазвитии и социальная компетентность школьников	
потребность в саморазвитии и учебная самостоятельность	
потребность в саморазвитии и конструирование социальной среды развития	
потребность в саморазвитии и построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей	
	педагогическая интенция и социальная дистанция
	педагогическая интенция и потребность педагога в саморазвитии
	социальная дистанция и педагогическая интенция

Таким образом, установлены сходства и различия в конфигурации признаков педагогической речи, отражающей социально-профессиональную компетентность педагогов в сочетании с развиваемыми у обучающихся компетентностями и другие социальные характеристики педагогов. В красноярской выборке установлено также большее число значимых обратных соотношений, прежде всего, связанных с социальным статусом (социальной дистанцией), удерживаемым педагогом в варианте высокого по сравнению с обучающимися статуса и, соответственно, высокого уровня социальной дистанции.

Выводы по главе II

В главе II нами были представлены результаты анализа характеристик речи педагогов СШ №206 г. Санкт-Петербурга, которые репрезентируют их ключевые, на наш взгляд, социально-психологические компетентности, определяющие развитие ключевых же компетентностей обучающихся.

К таким педагогическим компетентностям относим: конструирование социальной среды развития обучающихся; построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся; потребность педагога в саморазвитии.

К компетентностям обучающихся отнесли: социальную компетентность школьников как наличие уверенного поведения, при котором различные навыки в сфере отношений с людьми автоматизировались и дают возможность гибко менять свое поведение в зависимости от ситуации; самооценку учебных достижений; учебную самостоятельность как характеристику субъекта учебной деятельности, способного к самостоятельному выходу за пределы собственной компетентности для поиска общих способов действий в новых ситуациях, как реализацию учебной активности в собственных образовательных целях. Фиксировалось, насколько эта характеристика представлена в педагогической речи во взаимодействии с подростками.

Проведенное сравнительное исследование выборок педагогической речи педагогов Санкт-Петербурга и Красноярска обнаружило сходства и разницу в ключевых компетенциях и их конфигурациях, представленных в речи.

Ключевыми педагогическими интенциями в красноярской выборке являются такие как социально-организационная, учебно-организационная и социальная, при этом качественный анализ и анализ таблиц сопряженности, проведенный С.А. Кудринской (2015) показал, что реализация этих интенций не способствуют установлению предметно-содержательных и деловых

отношений педагогов со школьниками в процессе урока. В Санкт-Петербургской выборке ключевыми являются социально-организационная, учебно-организационная и оценочная, при этом качественный анализ и анализ таблиц сопряженности показывает, что деятельность педагога направлена на организацию совместной учебной активности школьников для приобретения обучающимися новых социальных компетенций: умения слушать других, уважать право говорящего быть услышанным, выработку общих предметных представлений и понимание различий в представлениях сверстников и взрослых, учет точки зрения педагога в учебной деятельности и социальной практике обучающимися, навыка консультирования у педагога по учебным вопросам.

При совпадении значимых для обеих выборок педагогических ролей организатора, педагог-предметника, тьютора, воспитателя их содержательное наполнение различно: в красноярской выборке педагоги практически не реализуют в профессиональной речевой коммуникации с обучающимися в течении урока задач социального и интеллектуального развития детей, направлены по большей части на поддержание субкультурного (актуального для данной социальной культуры в образовании) нормативного поведения. Педагоги же Санкт-Петербургской выборки направлены на организацию сотрудничества школьников друг с другом в процессе учебной деятельности, сотрудничества с педагогом, формирование дружественной обучающимся образовательной среды, учет психологических состояний школьников, развитие внутренней учебной и социальной мотивации у обучающихся, способны к гибкому управлению социальной дистанцией (социальным статусом) в профессиональном общении с обучающимися в условиях урока. Обнаружена разница в составе речевых жанров педагогической речевой коммуникации педагогов Красноярска и Санкт-Петербурга: жанры речи Санкт-Петербургской выборки образуют более сложную целостность педагогической речи, с большей регулярностью ориентирующую обучающихся в системе социальных отношений с педагогами в

образовательном пространстве. Жанровый состав данной выборки отражает направленность педагогов на сотрудничество с обучающимися, индивидуализацию коммуникации, учет психологического состояния школьников и согласования форм работы с ними. Красноярская выборка отражает в качестве системообразующих управление образовательным процессом из высокостатусной позиции педагога, который распоряжается, требует и прибегает к социальной оценке и оценке интеллекта школьников, что позволяет говорить о более высоком уровне профессиональной компетентности педагогов выборки г. Санкт-Петербурга.

Заключение

Проведенное нами сравнительное региональное исследование педагогической речи отражает специфику социально-психологической компетентности педагогов гг. Санкт-Петербурга и Красноярска.

Выборку нашего собственного исследования составили 568 единиц речи педагогов СШ №206 г. Санкт-Петербурга. В дальнейшем мы сравнили полученные данные с результатами проведенного С.А. Кудринской в 2015 году в Красноярске.

Были исследованы соотношения репрезентированных в речи педагогов их ключевых профессиональных социально-психологических компетенций (конструирование социальной среды развития обучающихся; построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей обучающихся; потребность педагога в саморазвитии) и развиваемых у обучающихся компетенций (социальную компетентность школьников как наличие уверенного поведения, при котором различные навыки в сфере отношений с людьми автоматизировались и дают возможность гибко менять свое поведение в зависимости от ситуации; самооценку учебных достижений; учебную самостоятельность как характеристику субъекта учебной деятельности, способного к самостоятельному выходу за пределы собственной компетентности для поиска общих способов действий в новых ситуациях, как реализацию учебной активности в собственных образовательных целях).

Исследование обнаружило существенные особенности речи педагогов гг. Санкт-Петербурга и Красноярска. Цель работы достигнута, гипотеза подтверждена совокупностью данных математико-статистического анализа и качественным анализом речи педагогов.

Работа позволяет сделать вывод о качестве педагогической коммуникации в ее региональных особенностях для развития качества образовательной среды и рисков ее развития, связанных с содержанием

профессиональной коммуникации педагогов с обучающимися.

Список использованной литературы

1. Абульханова К.А. Социальное мышление личности // Современная психология: состояние и перспективы исследований. Ч.3. Социальные представления и мышление личности. М.,2002. С.88 – 103.
2. Андропова Н. В. Умение разрабатывать психолого-педагогические рекомендации как компонент психологической компетентности учителя: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2000. – 150 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 2002. – 378 с.
4. Андрюхина Л.М. Педагогическая культура и стиль преподавания // Культура и мировоззрение учителя: Сб. статей. Екатеринбург, 1992. С.5-16.
5. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления // Инновационное образование: Всесоюзный методологический центр АН СССР. М., 1991. – 415 с.
6. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: МГУ. 1990.- 367с.
7. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. СПб., 2000. С. 249-299.
8. Бондаревская Е.В., Богомолова Г.П. Образовательное пространство малого города как среда развития и воспитания личности. Ростов-н/Д: РГПУ, 1997. – 97 с.
9. Бондаревская Е.В. Концепция общепедагогической подготовки учителя в условиях многоуровневого образования в педагогическом вузе. Ростов-н/Д: РГПУ,1992 – 28 с.
10. Буторина, Т.С. Педагогическая регионология– Архангельск, 2004. – 100с.
11. Быстров А.Н. Региональная психология // Ярославский педагогический вестник - 2012 – № 1 – Том II (Психолого-педагогические науки). С.250-253.
12. Веккер Л.М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов. Гл.21. Речь и сознание: природа интегральных характеристик психики. М., 2000. С.605-627.

13. Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. Учебная деятельность: введение в систему Эльконина Д.Б.– Давыдова В.В. М., 2004.- 218с.
14. Выготский Л.С. Мышление и речь. М., 1934.- 352 с.
15. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М.,1960. – 450с.
16. Гончарова Н. А. Разработка структурно-функциональной модели формирования профессиональной компетенции будущего учителя в условиях информатизации образования // Образование и общество. М., 2008. –200 с.
17. Горелов И.Н. Соотношение невербального и вербального в коммуникативной деятельности // Исследование речевого мышления в психолингвистике. М., 1985. С.116-149.
18. Денисова А.Г. Полообусловленность структуры и содержания социального сознания детей раннего возраста: магистерская дисс. – Красноярск, 2015.
19. Денисова А.Г., Замкина Т.Ю., Шлетгауэр Т.В. Анализ социальных представлений по фактам речи и языка // VIII Междунар. студ. науч. конф. «Студенческий научный форум – 2016». Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2016/1392/19834> (Дата обращения: 05.02.2016).
20. Диденко Л.А. Повышение социально-педагогической компетентности учителя в условиях малого города. Красноярск, 2011. – 230 с.
21. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. М., 1980 – 211 с.
22. Емельянов Ю. И. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. М., 1985. 234 с.
23. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности [Текст]: дис. ... д-ра. психол. наук. СПб., 1992.– 357 с.
24. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М., 1958. – 378 с.
25. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяжников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. Киров, 1991. – 57с.

26. Замкина Т.Ю. Структура и содержание социального сознания детей младшего и среднего дошкольного возраста: магистерская дисс. – Красноярск, 2015. Режим доступа: <http://elib.kspu.ru> (Дата обращения: 20.02.2016).
27. Зачесова Н.А. Интенциональные особенности речи в непринужденном общении // Психологические исследования дискурса. М., 2002. С. 141-151.
28. Звездунова Г.В. Колледж как среда становления основ педагогической культуры будущего учителя: автореф... канд.пед.наук. – Ростов н/Д.,1998.- 116 с.
29. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия // Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. М., 2004. – 27 с.
30. Зимняя И.А. Вербальное мышление (психологический аспект) // Исследование речевого мышления в психолингвистике. М., 1985. С. 51 – 72.
31. Зиятдинова Ф.Г. Социальное положение и престиж учительства: проблемы, пути, решения. М., 1992. С. 31-33.
32. Игнатов В.Г. Регионоведение. – Ростов н/Д., 1998. – 320 с.
33. Исаев И.Ф. Сущность и основные тенденции формирование профессионально-педагогической культуры. Белгород: БГУ, 1996. С. 8-13.
- Козулина Ю.Г., Коломейцева И.В., Кособукова О.В., Маланчук И.Г., Москвич Ю.Н. Обеспечение наукоемкости психологических технологий развития инновационной готовности педагогов и психологов образования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева, 2013. №1 (23). С.145-150.
34. Кудряшова Ю.А. Социально-психологическое содержание речевой коммуникации педагогов старшей школы: психолого-лингвистический анализ: магистерская дисс. – Красноярск, 2015. Режим доступа: <http://elib.kspu.ru> (Дата обращения: 20.02.2016).
35. Кузьмина Н. В. Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования. М., 2001. – 354 с.

36. Куликова Л.Н. Проблемы саморазвития личности. Хабаровск, 1997. – 62с.
37. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990. – 118с.
38. Лазаренко Л. А. Психологическая компетентность педагога как фактор профессионализации // Современные наукоёмкие технологии. СПб., 2008. – № 1. – С. 67–68.
39. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации. М., 2009. – 512 с.
40. Латынов В.В. Психология коммуникативного воздействия. М.: Институт психологии РАН, 2013.- 330 с.
41. Леонтьев А.А. Психология общения. Тарту, 1974. – 155 с.
42. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1975. – 304с.
43. Маланчук И.Г. Коммуникативные и коммуникативно-связанные потребности как фактор продуцирования речи (на материале детской речи) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П.Астафьева. 2007 (1). – Красноярск, 2007. – С.82-89.
44. Маланчук И.Г. Речь как психический процесс: монография. – Красноярск, 2009. – 285 с.
45. Маланчук И.Г. Речь как психический процесс: монография. Изд. 2-е, доп. – Красноярск, 2013. – 358 с.
46. Маланчук И.Г. Социальная компетентность педагога опережающего типа: рече-языковой компонент // Научный электронный архив, 2014. URL: <http://econf.rae.ru/article/8299> (Дата обращения: 20.03.2015).
47. Маланчук И.Г. Социальное сознание и речевое поведение в дошкольном возрасте: Учеб. пособие. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2014а. – 236 с.
48. Маланчук И.Г., Марсова В.В. Проблема социальной дистанции в психологических и филологических исследованиях // VII Междунар. студ. эл.

науч. конфер. «Студенческий научный форум 2015». Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2015/12/11755> (Дата обращения: 22.02.2016).

49. Маланчук И.Г. О соотношении речевого жанра и речевого акта // Филология – Журналистика’ 94. Научные материалы. Красноярск: КГУ, 1995. С. 50-51.

50. Маланчук И.Г. Актуальные задачи психологии речи // Актуальные проблемы современной науки: сб. статей 4-й международной конференции. Социальные и гуманитарные науки. Ч.32. Психология. Самара: Изд-во СамГТУ, 2003. С. 78-81.

51. Маланчук И.Г. Речевая культура педагога как главный фактор создания нового содержания социальных отношений в реализации концепции новой школы России // Школа и личность – 2010. Красноярск: ГОУ ВПО КГПУ им. В.П. Астафьева, 2010. С.3-5; Наша новая школа: Материалы IV краевых психолого-педагогических чтений им. Л.В. Яблоковой. Красноярск, 2010.

Режим доступа: <http://www.kspu.ru/index.php?content=pages&forcecat=6&forcesubcat=94&item=3345>.

52. Маланчук И.Г. Социальное сознание, формы речи и речевая компетентность педагога в формировании инновационной образовательной культуры // Международный журнал экспериментального образования, 2011. №6. С.64.

53. Маланчук И.Г. Формы речи как репрезентанты социальных представлений // V съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество»: Науч. материалы. М., 2012. С.83-84.

Режим доступа: http://рпо.пф/periodicals/pdf/v_tom_1.pdf См. также: <http://www.psy-stavropol.ru/publ/16-1-0-621> ; <http://www.sudexp.org/publ/16-1-0-621>

54. Маланчук И.Г., Замкина Т.Ю. Возможности развития коммуникативной компетентности и ключевых метакомпетентностей педагога в соответствии с требованиями профессионального стандарта // VII Междунар. студ. эл. науч.

конфер. «СТУДЕНЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ФОРУМ 2015». Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2015/12/15213> (Дата обращения: 23.02.2015).

55. Маланчук И.Г., Денисова А.Г., Замкина Т.Ю., Шлетгауэр Т.В. Психолого-лингвистическая экспертиза образовательных практик // Таврический научный обозреватель, 2015. №5. С.90-93. Режим доступа: <http://tavr.science/2015/12/psihologo-lingvisticheskaya-ekspertiza-obrazovatelnyh-praktik/>; <http://tavr.science/stat/2015/12/Malanchuk-Denisova-Zamkina-Kudryashova-SHletgauer.pdf> (Дата обращения: 31.12.2015).

56. Маланчук И.Г., Денисова А.Г., Замкина Т.Ю., Шлетгауэр Т.В. Психолого-лингвистическая экспертиза образования: современные задачи // VIII Междунар. студ. науч. конф. «Студенческий научный форум – 2016». Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2016/1392/19832>. (Дата обращения: 05.02.2016).

57. Маланчук И.Г., Замкина Т.Ю. Исследование социальных представлений младших дошкольников как основа развития качества дошкольного образования // VIII Междунар. студ. науч. конф. «Студенческий научный форум – 2016». Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2016/1392/19727> (Дата обращения: 05.02.2016).

58. Маланчук И.Г., Кудряшова Ю.А. Основания социально-психологической экспертизы педагогической речи: исследование и перспективная проблематика // VIII Междунар. студ. науч. конф. «Студенческий научный форум – 2016». Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2016/1392/21938> (Дата обращения: 06.02.2016).

59. Маланчук И.Г., Кудринская Ю.А. Исследование коммуникативной компетентности педагогов старшей школы, преподающих естественнонаучные дисциплины // VIII Междунар. студ. науч. конф. «Студенческий научный форум – 2016». Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2016/1392/22752> (Дата обращения: 12.02.2016).

60. Манько Н.Н. Теоретико-методологические аспекты формирования технологической компетентности педагога: Автореф. ... канд.пед.наук., Уфа, 2000. – 27 с.
61. Марютина Т.М., Панюкова Ю.Г. Психологическая репрезентация пространственно-предметной среды // Идея системности в современной психологии. М., 2005. – С. 469–489.
62. Майрова Н.В. Соответствие человека его профессиональной деятельности: Автореферат дисс. ... канд.психол.наук. М., 1998.- 21с.
63. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд / Психологический журнал, 1995. № 1. С. 3-18, № 2. С. 3-14.
64. Мухина, В. С. Личность: мифы и реальность. – Екатеринбург, 2007. – 1072 с.
65. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. СПб., 1992. 458 с.
66. Орлов А.А. Современный учитель: социальный престиж и профессиональный статус // Педагогика. М., 1999. С 60-68.
67. Павлова Н.Д. Современный диалог-анализ. Обзор зарубежных исследований // Иностранная психология. М.,1996. № 6. С. 62–68.
68. Панов В. И. Экологическая психология: системный анализ [// Идея системности в современной психологии. М., 2005. С. 407–432.
69. Психологическая компетентность воспитателей: сб. статей. Вып. 2. – М., 2011. – 143с.
70. Седов К.Ф. Внутрижанровые стратегии речевого поведения: «ссора», «комплимент», «колкость» // Жанры речи. Саратов, 1997. С. 188-195.
71. Сивкова Г.И. Социальная компетентность. М., 2001. - №13. С. 5.
72. Слостенин В.А. Личностный потенциал учителя/Подготовка учителя начальных классов. Материалы межвузовской практической конференции. М., 1993. С. 3-4.
73. Слостенин В.А. Перестройка педагогического образования // Перспективы: вопросы образования. М., 1990. №2. С.138-139.

74. Смолова, Л. В. Введение в психологию взаимодействия с окружающей средой. СПб., 2008. – 384 с.
75. Терпигорьева С. В. Практические семинары для педагогов. М., 2007. - 180 с.
76. Ушакова Т.Н., Павлова Н.Д., Зачесова Н.А. Речь человека в общении. М., 1989.- 201 с.
77. Ушакова Т.Н. Речевые интенции в межличностном общении // Мир психологии. М., 2005. № 2. С. 22-230.
78. Филиппов Ф.Р. Школа и социальное развитие общества. М., 1990. – 155с.
79. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога: книга для учителя . М., 1987. – 224с.
80. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. Томск, 1997. - 220 с.
81. Шадриков В.Д. Профессиональные способности. М., 2010. – 178 с.
82. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка). М., 1973.- 345 с.
83. Шмелева Т.В. Речевой жанр // Русистика. М.,1990. №2. С.20-32.
84. Щербакова Т. Н. Психологическая компетентность учителя: содержание, механизмы и условия развития. Ростов н/Д., 2005.- 290 с.
85. Щербакова Т.Н. Психологическая компетентность учителя: акмеологический анализ: автореф. ... доктора психологич. наук. – Ростов н/Д., 2006.- 88 с.
86. Шлетгауэр Т.В. Гендерные особенности структуры и содержания социального сознания в старшем дошкольном возрасте: психолого-лингвистический анализ: Магистерская дисс. – Красноярск, 2015. Режим доступа: <http://elibr.kspu.ru> (Дата обращения: 20.02.2016).
87. Юнг К.Г. Об архетипах коллективного бессознательного // Вопросы философии. М., 1988. - № 1. С. 135–150.

Нормативные документы

Профессиональный стандарт педагога. М., 2013. // Режим доступа: <http://img.rg.ru/pril/article/73/89/59/Standart.pdf> (Дата обращения: 10.06.2015).

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 – Педагогическое образование // <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/5/20111207163943.pdf> (Дата обращения: 05.03.2015).

Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования // <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=2588> (Дата обращения: 05.03.2015).

Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования // http://school39.tgl.ru/sp/pic/File/FGOS/FGOS_SPOO_.pdf (Дата обращения: 05.03.2015).