

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им.В.П.Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра психологии
Специальность 050706. 65 Педагогика и психология

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

и. о. зав.кафедрой _____ ПСИХОЛОГИИ
(полное наименование кафедры)

(подпись) **Н.А.Старосветская**
(И.О.Фамилия)

« _____ » _____ 2015 г.

Выпускная квалификационная работа

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ РЕЧЕВОЙ
КОММУНИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ СТАРШЕЙ ШКОЛЫ**

Выполнил студент группы

 51
(номер группы)

**Кудринская Светлана
Александровна**

(И.О.Фамилия)

(подпись, дата)

Форма обучения

очная

Научный руководитель:

к.пс.н., доцент И.Г. Маланчук

(ученая степень, должность, И.О.Фамилия)

(подпись, дата)

Рецензент

к.пед.н., доцент

Л.М. Орловская

(ученая степень, должность, И.О.Фамилия)

(подпись, дата)

Дата защиты

Оценка

Красноярск
2015

Оглавление

Введение	3
Глава I. Теоретические основы психологического исследования речевой коммуникации педагогов	7
1.1. Современные исследования психологии речи	7
1.1.1. Исследования речи в психологии и психолингвистике	7
1.1.2. Общепсихологическая концепция речи	13
1.1.3. Структура интенциональности речи	21
1.2. Требования к качеству педагогического общения в современных нормативных документах РФ: компетентностный подход	24
Выводы по Главе I	31
Глава II. Исследование речевой коммуникации педагогов: социально-психологический аспект	33
2.1. Организация и методы исследования	33
2.2. Анализ социально-психологического содержания речи педагогов в ситуациях ведения урока в старшей школе	37
2.2.1. Соотношение показателей компонентов педагогической деятельности, представленных в речи, с компетентностями обучающихся	37
2.2.2. Формы речи (речевые жанры), характерные для педагогической речи, по выборке	41
2.2.3. Анализ связей социально-психологических характеристик речи педагога, характеристик педагогической деятельности и репрезентаций в речи педагога результатов педагогической деятельности – компетентностей обучающихся	44
Выводы по Главе II	48
Заключение	51
Литература	52
Приложение	56

Введение

Социально-коммуникативные процессы являются условием и предпосылкой развития и становления человека в обществе, поэтому их изучение всегда привлекало внимание наук о человеке.

Педагог – ключевая фигура реформирования образования. Профессиональный стандарт педагога обозначил новые требования к профессиональной деятельности педагога, задал новый импульс личностно-профессионального развития.

Успешная профессиональная реализация педагога в современной образовательной и – шире – социальной среде требует речевой культуры особого характера, позволяющей поддерживать и развивать познавательный интерес обучающихся, формировать дружественную ребенку коммуникативной среды, задавать варианты развития обучающихся – профессиональные и личностные, формировать представления о широкой социальной среде постшкольного образования и профессионального развития и т.д.

Профессиональная деятельность учителя коммуникативна по своей сути, а основным компонентом педагогической коммуникации учителя – его профессиональной коммуникации – является речь. Это означает, что осуществление эффективной педагогической коммуникации предполагает высокий уровень владения речевыми моделями, речевыми образцами, что является одним из самых значимых критериев коммуникативной компетентности будущих педагогов. 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. Педагогическая деятельность, осуществляемая, прежде всего, в формах речи, предполагает постоянное социальное и эмоциональное развитие и саморазвитие личности педагога.

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), выработанные в лингвистике, и исследования в области психологии форм речи (аналог «речевого жанра»), проводимые в последнее десятилетие И.Г. Маланчук.

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме речевой коммуникации показал, что недостаточно исследовано и описано социально-психологическое содержание педагогической речевой коммуникации. При этом анализ существующей практики вузовской подготовки будущих учителей свидетельствует об отсутствии на сегодняшний день целостной системы работы над речевым компонентом практической педагогической коммуникации, необходимым для успешного ее осуществления с осознанием ее целей, реализующихся посредством рече-языковых технологий.

Наша работа является одной из немногих работ в области оценки социально-психологического содержания педагогической речи и, таким образом, экспертной работой в отношении качества речевой коммуникации педагогов, позволяя выделить социально-психологические критерии для оценки речевой практики и культуры педагогического общения, направленного на обучающегося.

Целью данной работы является социально-психологический анализ речи педагогов в процессе ведения урока в старшем звене школы.

Объект: речевая коммуникация педагога.

Предмет исследования: социально-психологическое содержание речи педагогов старшей школы.

Гипотеза: социально-психологическое содержание речи современных педагогов не отвечает уровню развития коммуникативной компетентности и целям образования, предполагаемым ФГОС ВПО по направлению «Педагогическое образование», Профессиональному стандарту педагога и ФГОС полного (общего) образования.

Частными гипотезами являются:

1) несмотря на требование развития учебной самостоятельности, самооценивания результатов собственной учебной деятельности школьниками, социальной компетентности старшеклассников, вероятнее всего, в речи педагога эти задачи педагогической деятельности представлены на низком уровне;

2) В процессе урока педагоги реализуют устойчивые разнообразные социальные роли, поддерживают высокий социальный статус, основными интенциями, вероятно, будут социально-организационная и учебно-организационная.

Задачи:

1. На основе нормативных документов, регламентирующих деятельность педагогов старшей школы, определить оптимальный уровень развития речекommunikативной компетентности педагога в задачах личностного, социально-психологического развития старшеклассников;

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

3. Проанализировать социально-психологическое содержание речи педагогов на основе собранных нами данных.

Принципы и методы исследования:

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

– 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, метод экспертной оценки, методы математической статистики (критерии ϕ и χ^2 Пирсона).

База исследования. Сбор материала происходил методом невключенного наблюдения за речью педагогов МАОУ «Лицей №1100» (название изменено в целях соблюдения конфиденциальности информации), г. Красноярск.

Выборка сплошная: зафиксированы все высказывания педагогов в последовательности их продуцирования в течение урока. Исследованы тексты педагогов старшей школы, преподающих математику, физику, химию, биологию, ОБЖ. Материалом исследования явились высказывания педагогов в ситуациях обучения на уроках – всего 197 единиц речи.

Время исследования: ноябрь 2014 г. – январь 2015 г.

Теоретическая значимость работы состоит в получении данных о социально-психологическом содержании педагогической речи, направленной на обучающихся в старшей школе; о плеядах признаков, составляющих качество педагогической речевой коммуникации в ее соотношении с целями педагогического общения.

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

Глава 1. Теоретические основы психологического исследования речевой коммуникации педагогов

1.1. Современные исследования психологии речи

1.1.1. Исследования речи в психологии и психолингвистике

Одним из психических познавательных процессов, наряду с восприятием, памятью, вниманием, мышлением, воображением, является речь. В психологической науке речь понимается как система используемых человеком звуковых сигналов, письменных знаков и символов для передачи информации; процесс материализации мысли. Такое понимание ставит проблему, по каким основаниям язык и речь могут быть разделены как феномены.

Язык является системой условных символов – звукоочетаний, имеющих для людей предметный смысл. Если язык – объективная, исторически сложившаяся система кодов, предмет специальной науки – языкознания (лингвистики), то речь является психологическим и психофизиологическим процессом формирования и передачи мысли. Язык един для всех людей, пользующихся им, речь является индивидуально своеобразной, в речи выражается психология отдельно взятого человека или общности людей, для которых данные особенности речи характерны. Определяя язык как систему знаков, лингвисты подчеркивают двусторонний характер языковых знаков, при этом «двухсторонность» касается, с одной стороны, проблемы связи звукокомплекса и его значения, с другой стороны, языковой единицы, в качестве которой представлено слово, и его корреляции с мыслью. [Кудрявский 1913; Русский язык ... 1979. С. 410; др]. Язык предстает как абстракция, а речь как говорение и деятельность [Березин, Головин 1979]. «Реальный язык проявляется только в речи» [Гумбольдт 1984. С. 115]; «только в речи индивида язык достигает своей окончательной определенности» [там же. С.84]; «язык образуется речью...» [там же. С.163]. Понятие языка, как мы можем отметить, в данном

случае выводится в уровень обобщенной структуры, которая находит свое проявление в частном случае – речи.

Таким образом, говорят о целостной структуре речь – язык. Такое понимание не позволяет выделить собственный объект психологии речи.

Для установления основания данной работы, мы будем опираться на формулировку понятий речи и языка Ф. де Соссюра, а также авторов в области лингвистики и психолингвистики, отмечающих разность этих понятий ([Ломтев А.А. 1976; Серебренников 1970; Слюсарева 1975 и др.]) Ниже приведем трактовку проблемы по Ф. де Соссюру: «Язык не есть функция говорящего субъекта, он – продукт, пассивно регистрируемый индивидом; он никогда не предполагает предварительной рефлексии, и анализ в нем выступает лишь в области классифицирующей деятельности... Наоборот, речь есть индивидуальный акт воли и понимания, в котором надлежит различать: 1) комбинации, при помощи которых говорящий субъект пользуется языковым кодексом с целью выражения своей личной мысли; 2) психофизический механизм, позволяющий ему объективировать эту комбинацию». [Соссюр 2006. С.38]. При анализе проблематики речи как объекта исследования в психолингвистики, следует отметить рассмотрение этого вопроса Т.Н. Ушаковой: «...при целостном рассмотрении речевой способности человека, которое в той или иной мере сохранялось вплоть до XX века, ученые тесно связывали речь и язык, и тогда мы находим употребление понятий психология речи и психология языка как синонимичных, что выражено в сочинениях старых авторов – В. Гумбольдта, В. Вундта и др. Однако в начале XX столетия... Ф. де Соссюр противопоставил понятия речь и язык. Он считал, что речь порождается текущими, преходящими состояниями психики, она – объект психологии; в языке же подчеркивал его устойчивую системную организацию и квалифицировал его как явление социальное, формируемое социумом и подлежащее изучению со стороны лингвистики» [Ушакова 2003. С. 353–354].

Основополагающими психологическими взглядами на речь являются представления Л.С. Выготского.

В работе «Мышление и речь» главным вопросом является движение мысли к своему вербальному воплощению. По Л.С. Выготскому, этот процесс представляет собой превращение личностного смысла в общепонятное значение. Мысль зарождается от различных потребностей человека, от той сферы, которая охватывает влечения, побуждения, эмоции, и, таким образом, мотив – первый этап в процессе порождения речи. Он же становится последней инстанцией в процессе восприятия и понимания высказывания, поскольку «семантическим ключом» к пониманию высказывания является понимание мотивации речи. В данном случае необходимо отметить, что выражение мысли будет использовать так или иначе знаковую систему языка. По сути происходит перевод внутренней речи в вербализованную форму.

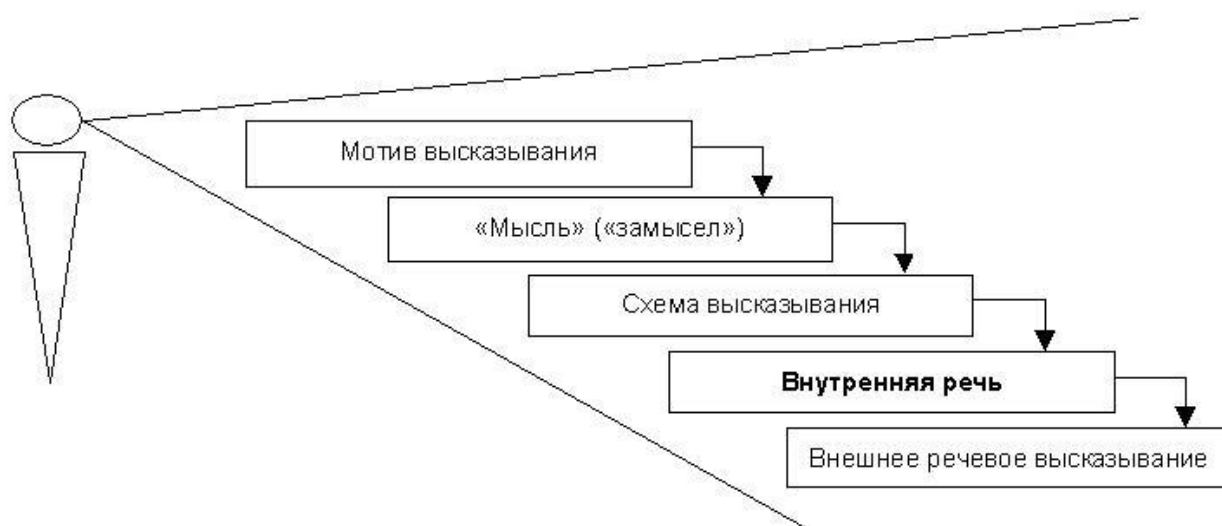


Рисунок 1.

Этапы формирования и развития внешнего речевого высказывания.

Существует проблема согласования внешнего знакового проявления речи и исходной мысли говорящего. Данная проблема является одной из методологических проблем психолингвистики – проблемой понимания значения языкового знака. Значение в современной лингвистике рассматривается, как элемент семантической системы языка, внутренняя структура которого связана с другими элементами этой системы [Леонтьев А.А. 1971. С.3]. Согласно А.А.

Леонтьеву, значение существует как субъективное содержание знака и меняет свою структуру в соответствии с характером и ситуацией деятельности, в которую включен знак [Леонтьев А.А. 1976. С. 49–50].

В работе Н.И. Жинкина «Механизмы речи» выявлены общие правила и закономерности функционирования механизмов речи. В своей концепции автор отмечает, что в процессе общения у субъекта происходит перевод воспринимаемого текста на внутренний код, причем код является универсальным и предметным (УПК). «В общей форме универсальный предметный код (УПК) построен так, чтобы управлять речью говорящего и чтобы партнерам было понятно, что именно говорится, о каком предмете (вещи, событии, явлении), зачем и для кого это нужно и какой вывод может быть сделан из сказанного. Предметный код – это стык речи и интеллекта, посредством него происходит перевод мысли на язык человека» [Жинкин 1982.С.54]. Идея образного кода языка поддерживается многими исследователями (И.Н. Горелов, Т.М. Дридзе и др).

Также необходимо отметить работы И.А. Зимней, в частности в них разработана модель формирования и формулирования мысли посредством языка [Зимняя 1985], подчеркивается роль мотивации при говорении, разграничен предмет говорения (мысль), средство говорения (язык) и способ (речь). Обобщая существующие в современной науке взгляды на проблему соотношения речи и мышления, порождения речи, она выделяет три основных уровня, три стадии процесса перехода мысли в высказывание: мотивационно – побуждающий, формирующий и реализующий. Первый уровень процесса формирования высказывания – мотивационно-побуждающий. Он представляет собой «сплав» мотива и коммуникативного намерения. При этом мотив – это побуждающее начало данного речевого действия, тогда как коммуникативное намерение выражает то, какую коммуникативную цель преследует говорящий, планируя ту или иную форму воздействия на слушающего. Как отмечается далее: «На этом уровне транслятор «знает» только о чем, а не что говорить, то есть он знает общий предмет или тему высказывания и форму взаимодействия со слушателем,

определенную коммуникативным намерением, то есть нужно ли ему получить, запросить информацию или выдать ее» [Зимняя 1985. С. 92]. Второй уровень порождения речи – это уровень формирования мысли посредством языка. Этот уровень ответственен за логическую последовательность и синтаксическую правильность речевого высказывания и представлен двумя подуровнями – смыслообразующим и формулирующим. Первый из них, образует и развертывает общий замысел говорящего, формируя смысловую канву высказывания, и связан именно с формированием смысла высказывания, или с тем, что называется семантической записью. На втором уровне смыслообразования, по И.А. Зимней, происходит программирование будущего высказывания, в начальной стадии которого появляется замысел будущего текста и лексическое, грамматическое и артикуляционное оформление высказывания. Наконец, реализующий уровень порождения речи – «уровень собственно артикуляции (произнесения) и интонирования» [там же.С.97].

Психологический аспект порождения речи рассматривается и разрабатывается в исследованиях дискурсивного мышления К.Ф. Седова, а так же интенционального содержания речи Т.Н. Ушаковой. Так, основными идеями, составляющими основу теоретической концепции К.Ф. Седова, являются:

1) дискурсивное мышление – особая форма вербального мышления, оперирующего сложными текстовыми смыслами, которые передают целостные речевые произведения [Седов 1999. С. 5];

2) объект исследования дискурсивного мышления – процессы порождения, понимания, функционирования текстов, предмет же – структура дискурса, своеобразие которой связано с выражением индивидуально-психологического «облика» языковой личности;

3) дискурсивное мышление имеет «принципиально социолингвистический характер»: многообразие форм разворачивания замысла в текст отражает многообразие социально значимых ситуаций коммуникативного взаимодействия [там же. С.9];

4) повторяющиеся ситуации взаимодействия обслуживаются типическими формами речевой коммуникации – «жанрами общения», истолковываемых преимущественно с позиции М.М. Бахтина, который жанры речи определял как первичные формы языка/речи;

5) жанровые фреймы образуют «буферное» пространство сознания, « где в одновременном существовании сливаются представления об эталонах социально значимого взаимодействия людей и нормах речевого оформления такого взаимодействия» [там же. С.9];

7) ролевые сценарии, фиксирующиеся в динамике социогенеза определяют формирование языковой личности на уровне стратегий речевого поведения [там же. С. 156].

Данная модель рассмотрения речи будет использовалась в данной работе как одна из базовых, однако общая теоретическая картина остается неполной без анализа психологического и социально-психологического содержания форм речи и проблемы интенциональности высказывания.

1.1.2. Общепсихологическая концепция речи

Ввиду того, что большинство работ, посвященных изучению проблематики речи, имели под собой лингвоцентрическую основу, рассмотрение речи как отдельного от языка феномена началось сравнительно недавно. Как отмечает И.Г. Маланчук, фактически до описания Л.М. Веккером речи как сквозного, интегративного психологического процесса, а также за исключением представлений Л.С. Выготского о речи, как функции социальной связи и о существовании в высказывании «подтекста», «речь» рассматривалась скорее как термин, нежели феномен, нуждающийся в особом описании и анализе [Маланчук 2009].

Рассмотрим обсуждение проблемы языка и мышления в работе Л.С. Выготского «Мышление и речь», анализ которой приведен в работе И.Г. Маланчук «Речь как психический процесс»: «...Отмечая, что речь в качестве «первоначальной» имеет коммуникативную функцию, Л.С. Выготский сразу, напрямую связывает ее с мышлением и словом: «Первоначальная функция речи является коммуникативной функцией. Речь есть, прежде всего, средство социального общения, средство высказывания и понимания. Эта функция речи обычно так в анализе, разлагающем на элементы, отрывалась от интеллектуальной функции, и обе функции приписывались речи как бы параллельно и независимо друг от друга. Речь как бы совмещала в себе и функции общения, и функции мышления, но в каком отношении стоят эти обе функции друг к другу, что обусловило наличие обеих функций в речи, как происходит их развитие и как обе структурно объединены между собой, - все это оставалось неисследованным. Между тем, значение слова представляет в такой же мере единицу этих обеих функций речи, как и единицу мышления» (Цит. по изд.: [Выготский 1999. С.15]) [Маланчук 2009].

Но «...мысль, никогда не равна прямому значению слов. Значение опосредствует мысль на ее пути к словесному выражению, то есть путь от мысли к слову есть не прямой, внутренне опосредованный путь. ... Мысль – это еще не последняя инстанция во всем этом процессе. Сама мысль рождается не из другой

мысли, а из мотивирующей сферы нашего сознания, которая охватывает наше влечение и потребности, наши интересы и побуждения, наши аффекты и эмоции. ...При понимании чужой речи всегда оказывается недостаточным понимание только одних слов, но не мысли собеседника. Но и понимание мысли собеседника без понимания его мотива, того, ради чего высказывается мысль, есть неполное понимание. Точно также в психологическом анализе любого высказывания мы доходим до конца только тогда, когда раскрываем этот последний и самый утаенный внутренний план речевого мышления: его мотивацию» [Выготский 1999. С. 329–333]. И.Г. Маланчук акцентирована именно эта информация, поскольку она отражает социальную роль высказывания [Маланчук 2009. С. 167–171].

Как можно отметить, речь планируется и строится исходя из ее социальной природы. Для высказывания является одной из характерных черт решение социальных задач коммуникантов. Как отмечается И.Г. Маланчук: «...люди всегда говорят о себе, позиционируются в социальном пространстве, транслируют особенности своего понимания социального мира» [Маланчук 2009. С. 193].

Далее в связи с этим рассмотрим концепцию И.Г. Маланчук в отношении речи, форм речи, их психологического и социально-психологического содержания.

Мир физических несоциальных и неантропоморфных объектов и социальный мир по-разному отражаются психикой, и к восприятиям предметному и языковому мы должны добавить специфическое звено восприятия для фактов социальной реальности, в частности особые структуры восприятия речи. Феномен, выделенный И.Г. Маланчук, определяется ею как «форма речи», или – как психический феномен – образ формы речи» [Маланчук 2009]. Это понятие является расширительным и в большей степени психологичным, чем термин «речевой жанр», принятый в лингвистике.

Анализ этого феномена, проведенный И.Г. Маланчук, в качестве феномена интрапсихического содержания речи позволяет прояснить ряд вопросов, в

частности – в чем состоит специфика «речевого знака» по сравнению со знаком языка, каково значение интрапсихического содержания речи для производства высказывания. Автор полагает, что знак речи изначально встроен в ситуацию реального социального взаимодействия, регулирует ее. Это знак, эффективный именно в отношении регулирования поведения партнера и организации определенного типа взаимодействия с партнером. Так, например, императивные формы речи имеют явную побудительную силу – в большей или меньшей степени; оценочные жанры выражают степень приемлемости ситуации, факта для субъекта удовольствия или неудовольствия в ситуации. Совокупность знаков речи, а также интенциональных характеристик высказывания составляют одну из частей образа речи говорящего. Описывая составляющие целостного образа речи, в каждом отдельно случае мы будем иметь в виду, что они реализуются в своем инвариантном содержании, позволяющем определить в общем виде тип высказывания, и содержании вариативном, транслирующем собеседнику нюансы интенционального, отношенческого и перлокутивного характера. Итак, с одной стороны, «образ речи» это акустический, фонетический устойчивый образ – образ «речевого знака» с комплексом его характеристик (параметры интенционального рисунка, громкости, темпа, тембра, паузирования, долготы и др.). За этими характеристиками стоит интрапсихическое содержание межиндивидуального взаимодействия людей, что является психологическими детерминантами психофизиологической основы речи [Маланчук 2009].

Образ речи актуализируется в определенной коммуникативной ситуации (то есть мы знаем, как принято, как адекватно выразить звуком те или иные намерения и отношения к партнеру); он важен говорящему для осуществления моторной части речевого акта, поэтому понятно, что в структуру образа речи входит и образ моторной разверстки. С другой стороны, содержание образа речи составляет образ адекватного ему потенциального коммуникативного акта – в его структуре и других специфических параметрах, что задает специфическую для каждого потенциального акта коммуникации речевую активность потенциального «говорящего». Исходя из этого, образ речи представляет собой

сложно структурированное психическое образование, где интегрируются аудиальное содержание, адекватное коммуникативному акту, включая эмоциональный его компонент как производный, включая визуальный образ коммуниканта, пространственное поведение субъектов, а также тактильного взаимодействия (это особенно важно в процессе раннего онтогенеза). Эти компоненты образуют инвариантную структуру образа формы речи и образуют два уровня психических процессов – сенсорно-перцептивный и эмоциональный. Последний является глубоко интегрированным в образ формы речи и является его глубинной составляющей. Это происходит в силу психофизиологической природы моторной части акта речи, вследствие чего актуальное эмоциональное состояние непременно репрезентирует себя в эмоциональные характеристики звука речи [Маланчук 2009].

В ситуации продуцирования высказывания с использованием языка акустический образ формы речи у человека связан так же с тем, что человека задает высказыванию «второй слой» - как фонематический, так и информационный, понятийный, привлекая к его созданию и языковые средства, потенциально возможные в планируемом коммуникативном акте» [Маланчук 2009]. Создавая высказывание, мы всегда представляем, что конкретно в данной ситуации может быть сказано, при этом варианты языковых средств выбираются соответственно ситуации общения. Как отмечается автором далее, «образ формы речи содержит в себе идею «как сказать», образ вербальной конструкции, в той или иной степени адекватной образу речи, - «что сказать». Формы языка при этом позволяют абстрагировать речь от конкретных ситуаций ее использования, фиксировать в языке ... целостную коммуникативную ситуацию, коммуникативный акт, представляя их типично, отражая дискретный элементный состав и отношения участников ситуации коммуникации. За репрезентирующей речекоммуникативной реальностью языковой формы, имеющей прагматическое значение, в том числе представленное фрагментарно, стоит развернутый образ и самой ситуации социального взаимодействия, а так же развернутый образ потенциально возможных языковых конструкций. Формы

речи позволяют встраивать в речевую, фонетическую конструкцию со своими собственным прагматическим значением конструкции языковые, тем самым максимально расширяя возможности коммуникации: становится возможным не только регулировать актуальное социальное взаимодействие, но и сформировать репертуары тем, этически возможные в различных сферах общения». Таким образом, как отмечает автор, речь обладает интегративной силой в отношении языка, речеганровое мышление – в отношении вербального мышления [там же].

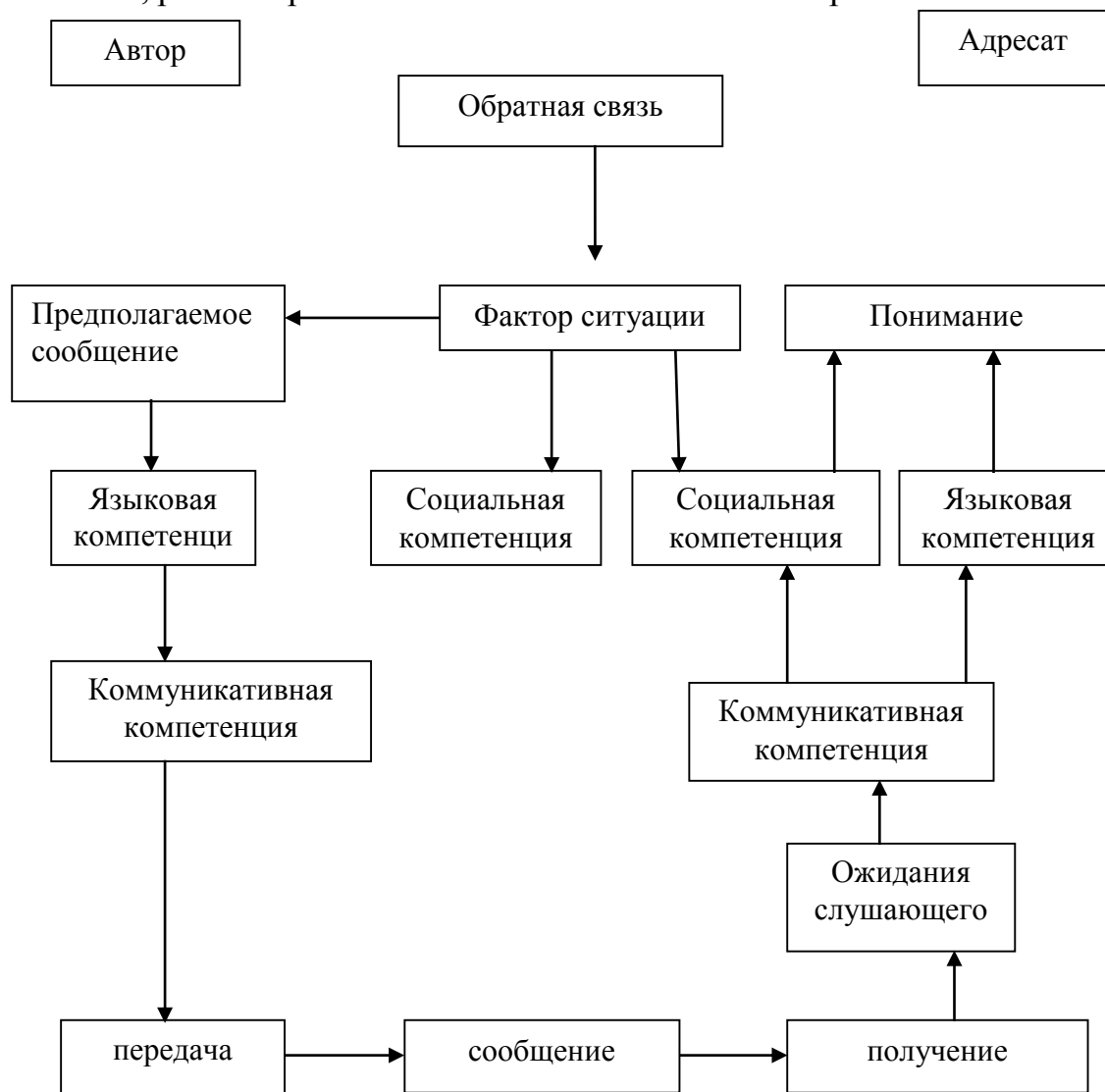


Рис. 2.

Психологическая модель коммуникации (по Р. Беллу, 1980).

В предшествующих моделях речи сам компонент речь не входит в эти модели. См. Рисунок 2.

Как мы уже отмечали, речь связана с сознанием индивида, является его проявлением. Феномены связи речи и социального мышления, в различных аспектах обсуждаются в рамках теории социальных представлений (термин С. Московичи [Moskovicí 1976]) как психологической теории социального. Данным вопросом в отечественной психологии так же занимается К.А. Абульханова. Основными отличиями теории С. Московичи от концепции социального мышления, разрабатываемой К.А. Абульхановой, с ее точки зрения, заключается в следующем: 1). С. Московичи считает социальные представления универсальным механизмом социального познания и потому – основным предметом исследования. «Мы считаем социальные представления одной из процедур социального мышления личности наряду с проблематизацией, интерпретацией, категоризацией» [Абульханова 2002]. 2) По С. Московичи, социальные представления – механизм индивидуального и общественного сознания, то есть проблема рассматривается им в контексте соотношения сознаний. «Мы рассматриваем социальные представления как механизм сознания личности и поэтому исследуем проблему роли личностных особенностей в функционировании и характере социальных представлений. Таким образом, мы исходим из личности, определяющей социальные представления, их возникновение, особенности, с одной стороны, и роль социальных представлений в становлении личности, а не только их влияние на сознание. Говоря кратко: мы учитываем роль личности в ее влиянии на социальные представления и обратную зависимость» [там же.]. 3) «Несмотря на близость теории С. Московичи теории коллективных представлений Э. Дюркгейма, оба классика не имели в виду бессознательного происхождения и функции социальных представлений, которые раскрыл К.Г. Юнг в своей концепции архетипов. Мы интегрировали эти теории, благодаря чему можно ставить задачи соотношения влияния внутренних коллективных представлений, уже заложенных в бессознательном индивида, и идущих извне – от данного общества» [там же]. 4) «...С.Московичи рассматривает социальные представления общества в целом, тогда как, по-видимому, нужно

дифференцировать общественную реальность и ту сферу социальной действительности, которую данная личность охватывает своим сознанием и действием, в которой проходят этапы ее жизненного пути, самоосуществления, общения с другими людьми. Личность со своим сознанием оказывается пропорциональна (или не пропорциональна) той сфере, в которой она живет, и это существенным образом определяет не только «мост» между индивидуальным и общественным сознанием, который имеет в виду Московичи, но и различные «барьеры», препятствующие свободному проникновению в индивидуальное сознание социальных представлений. Одни представления остаются в личности умозрительными абстракциями, другие отвечают ее позиции и выражают ее, оказываются основанием и опорой» [там же]. К.А. Абульханова видит функцию социальных представлений в том, что «их совокупность обеспечивает личности степень субъективной определенности восприятия, понимания и воспроизведения социальной действительности и себя в ней» [там же].

И.Г. Маланчук в этом смысле пишет: «Социальные представления личности, на наш взгляд, есть операнды социального мышления; сущность социальных представлений ... – фиксация структур и содержаний социальных взаимодействий, вплоть до понимания и / или интерпретации их мотивации; социальные представления в социальном мышлении позволяют выявить иерархию факторов – мотиваторов и регуляторов общения. ... речезанровое мышление является фактически мышлением сложными, динамичными схемами, моделями, образами социальных взаимодействий, интегрированными с определенными, типичными звукокомплексами. Это, по своей сути, особый тип мышления – социальное мышление, имеющее возможность создавать многочисленные первичные образы социальных взаимодействий, а так же устойчивые образы – представления, вторичные образы, которыми человек пользуется на самых разных этапах продуцирования высказывания» [Маланчук 2009].

Согласно концепции И.Г. Маланчук, форма речи является минимальной коммуникативно значимой единицей речи, которая может совпадать с границами высказывания либо составляет часть целостного высказывания. «В границах сложно организованного высказывания за отдельным жанром, стоит частное действие-операция, необходимое для реализации единичного целостного акта речевой деятельности. Однако, при снятии иерархических отношений отдельных жанров, можно утверждать, что речевой жанр реализует прагматическое содержание единичного акта речевой деятельности посредством единичного речевого действия» [Маланчук 2009]. Этот подход позволяет детально анализировать формы речи как сегменты высказывания, которые имеют свою интенциональную основу.

1.1.3. Структура интенциональности речи

Работы в области психологии речи, абстрагированной от феномена языка, появились в последней трети XX века. Они представляют собой отдельные, а не системные и комплексные исследования, развивающиеся в определенной логике. В школе Т.Н. Ушаковой был сделан акцент на речевой составляющей человеческой коммуникации, под которым понималась интенциональность (содержание намерения) отдельных высказываний и целостных текстов [Ушакова, Баренева 2000; Ушакова, Павлова, Зачесова 1985; Ушакова, Латынов, Павлова и др. 1995; Ушакова, Павлова 1999 и др.].

Как отмечается И.Г. Маланчук, в настоящее время существует два подхода в понимании интенциональности, исходя из того или иного принятого значения термина «интенция». В теории речевых актов, взятой за основу в отечественных современных исследованиях интенциональности, разрабатывается вопрос о факторах, обеспечивающих выражение намерений. При этом важнейшими вопросами становятся два: как коммуникативное намерение выражается в речи и как оно распознается адресатом. И.М. Кобозева отмечает, что в российской науке термин «интенция» обычно употребляется не в том широком смысле, который ему придается в философии, а в узком смысле «коммуникативного намерения» [Кобозева 1986]. Как отмечается в работах Серля, посвященных рассмотрению интенциональности – «субъективные состояния, соединяющие человека с остальным миром, есть интенциональность» [Searl 1998]. Специфика предложенной И.М. Кобозевой концепции, как отмечает И.Г. Маланчук, состоит в том, что интенциональные состояния (ИС) полагаются основой «тех языковых явлений, которые ранее характеризовались в терминах модуса, субъективной и объективной модальности, пресуппозиции, условий успешности речевого акта, исходного предположения, оценочной коннотации и ряда других. Существенной частью смысла высказывания, дополняющей его пропозициональное содержание, является, таким образом более или менее сложный интенциональный комплекс, включающий в себя информацию обо всех интенциональных состояниях

сознания говорящего, прямо или косвенно, эксплицитно или имплицитно закодированных в его языковой структуре» [Маланчук 2009. С.109–110].

Анализ интенциональной направленности педагогического дискурса проводился Н.А. Зачесовой. Так, исходя из полученных ею результатов, специфика педагогического дискурса определена как преимущественная выраженность интенций дидактического, организационного и собственно коммуникативного характера. При этом отметим, что в различных педагогических ситуациях возможно более широкое проявление профессиональной «сетки» интенций в зависимости от состояния профессионального сознания педагогов, их личностных особенностей и т.д. В дальнейшем нами предложена более подробная классификация интенций педагогов.

В добавление к данной теории выступает работа Н.Д. Павловой, где ею введены категории «типовой интенциональной структуры» и «доминирующей интенциональной структуры»; типовая интенциональная структура естественного диалога включает (1) направленность участников диалога на себя, (2) на собеседника и/или (3) на окружающую действительность. Эти типовые интенциональные направленности представлены совокупностью конкретных интенций, специфичных для каждого диалога [Павлова 2005. С. 22].

И.Г. Маланчук принадлежит концепция интенционального содержания форм речи, включающая глубинный и актуальный уровни [Маланчук 2009]. «Глубинный уровень форм речи, представленный самим фактом звукопроизнесения, реализует не конкретную речеганровую семантику, а общие для всех ситуаций речевой коммуникации потребности в социальном существе, обозначения своего присутствия в социальном пространстве коммуникативной ситуации и одновременно последним – потребность во внимании. ...Жанр «содержит в себе» и эти глубинные потребности, и потребности более высокого порядка, связанные с жанрообразованием, использованием определенного жанра. Еще один уровень потребностей отражает использование языка в формах речи. Тогда потребности, репрезентируемые речеганровой семантикой,

содержательно уточняются для собеседника, проясняется и образ автора в его мотивационном содержании, и это позволяет адресату так или иначе реагировать на высказывание». Выделены потребности: в социальном существе, во внимании, в материальном объекте, в позиционировании, в сотрудничестве, в изменении объективной ситуации, в изменении эмоционального состояния, в выражении эмоции, мысли и др. [там же].

В коммуникативном процессе, таким образом, выделяются следующие закономерности:

1) Между говорящим и адресатом происходит упорядочивание речевых сигналов, образующих данную коммуникативную среду;

2) Происходит формирование образов социальных ситуаций, социального взаимодействия, они приобретают соответствие с образами речевых сигналов (форм речи);

3) В процессе коммуникации происходит отбор речевых средств, адекватных для определенного типа социального и предметно-тематического взаимодействия;

4) Речевые формы и языковые средства используются для обеспечения интенций говорящего. Для анализа речи педагога важно исследовать интенции профессионально-личностные.

1.2. Требования к качеству педагогического общения в современных нормативных документах РФ: компетентностный подход

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].

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

- 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].

Это важно отметить, потому что наша работа позволит по результатам исследования сформулировать региональный компонент психологических и психолого-педагогических компетенций, кроме того, речевые технологии, являясь одними из ключевых если не самыми важными в образовательных средах, в значительной степени должны составлять коммуникативную компетентность педагога.

Анализ состава 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.

Педагог должен понимать, что фактически единственным средством реализации целей и задач профессиональной педагогической деятельности является речь в ее социально-психологическом и предметном содержании. Первое обеспечивается формами речи (речевыми жанрами), второе – языковой информацией, транслируемой обучающимся. Например, умение сформировать интеллектуальные операции у учеников предполагает при организации педагогической коммуникации высокой степени диалогичности реализацию в речи таких речевых форм (речевых жанров) как **объяснение** предметного материала, **предложения (призывы)** задавать вопросы по содержанию материала, **вопросы** к учащимся о понимании ими феноменов этой предметной реальности, о способах получения информации о ней, о характере их рассуждения о данной реальности (ментальных операциях), **резюмирование** результата интеллектуальной деятельности ребенка, **предложение** проблемы к **совместному обсуждению**, **побуждение** к самостоятельному **формулированию выводов**, **запрос** на **разрешение группы** сформулировать вывод так или иначе и др.

Выводы по Главе I

Таким образом, данное исследование базируется на разделении речи и языка как специфических структур, при этом удерживается представление об интегративном характере речи в отношении языковых средств.

Основой теоретического обоснования исследования и технологии анализа речи педагогов выступают работы И.Г. Маланчук, где понятие речевой жанр психологизируется и оформляется терминами «форма речи» и «психический образ формы речи». Последний описывается как сложное психическое образование, включающее акустический компонент речи; акустический компонент средств языка; визуальный образ ситуации социального взаимодействия, реальной и в форме абстрагирования информации о статусах и намерениях партнеров; эмоциональный компонент и другие.

Наиболее полно проблема интенционального содержания речи раскрыта И.Г. Маланчук. Автором выделены глубинный и актуальный для акта коммуникации уровни интенций: потребность в социальном существе, во внимании, в позиционировании, в материальном объекте и др.

Анализ интенционального содержания педагогической коммуникации в концепции Н.А. Зачесовой показывает, что выделенных этим автором педагогических интенций недостаточно для подробного рассмотрения интенций педагогов, выраженных в их профессиональной речи. Поэтому далее, при выборе технологий анализа педагогической речи, нами предложен более широкий список выраженных в ней интенций.

Как было описано выше, между говорящим и адресатом происходит конвенционализация речевых сигналов, образующих данную среду. Данное упорядочивание происходит в естественной речи, как правило, на бессознательном уровне. В педагогической речи, предположительно, формирование смыслов высказываний должно происходить целенаправленно. В любом случае, использование педагогом определенных форм речи формирует речевую образовательную среду. Анализ форм речи позволит судить о ее

качественных характеристиках, об уровне речесоммуникативной компетентности педагога при решении задач педагогической деятельности в соотнесении с требованиями ФГОС ВПО (ВО), Профессионального стандарта педагога.

Глава 2. Исследование речевой коммуникации педагогов: социально-психологический аспект

2.1. Организация и методы исследования

Цель проведенного нами эмпирического исследования – выявить социально-психологические характеристики педагогической речевой коммуникации в ситуации урока в старшей школе.

Сбор данных происходил методом невключенного наблюдения за речью педагогов МАОУ «Лицей №1100» (название изменено в целях соблюдения конфиденциальности информации) г. Красноярска.

Выборка сплошная: зафиксированы все высказывания педагогов в последовательности их продуцирования в течение урока. Исследованы тексты педагогов старшей школы, преподающих математику, физику, химию, биологию, ОБЖ. Материалом исследования явились высказывания педагогов в ситуациях обучения на уроках – всего 197 единиц речи.

Период сбора данных для проведения исследования: ноябрь 2014 г. – январь 2015 г.

Технология анализа педагогической речи. 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 нами были выделены категории анализа, 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 уровни высокий, средний, низкий;

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]. Мы предложили такую классификацию на основании имеющихся в нашей базе данных: 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.

Выявленные в формах речи характеристики кодировались для проведения процедур математико-статистического анализа.

Для получения результатов исследования в отношении поставленных гипотез 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.

2.2. Анализ социально-психологического содержания речи педагогов в ситуациях ведения урока в старшей школе

Параграф посвящен анализу социально-психологического содержания педагогической речи в ситуациях ведения уроков в старшем звене школы.

Рассмотрим соотношения между изучаемыми показателями.

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

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

Прежде всего, определим соотношение показателей такого компонента педагогической деятельности, фактически 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	Социальная компетентность обучающихся		Всего
	0	1	
0	165	6	171
1	14	12	26
Всего	179	18	197

Примечание: 0 – признак не представлен в речи педагога, 1 – признак представлен в речи педагога (далее в таблицах – та же система обозначения).

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

Получили:

$\phi=0,501$, 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 выявляются 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 практически не представлена, соответственно, минимально представлена в речи педагога и задача развития социальной компетентности школьников.

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 обучающимися		Всего
	0	1	
0	82	25	107
1	53	37	90
Всего	135	62	197

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

Получили:

$\phi=0,190$, что соответствует $p<0,01$.

Выявлена прямая высоко значимая связь. Это означает, что 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, фактически 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		Всего
	0	1	
0	122	39	161
1	21	15	36
Всего	143	54	197

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

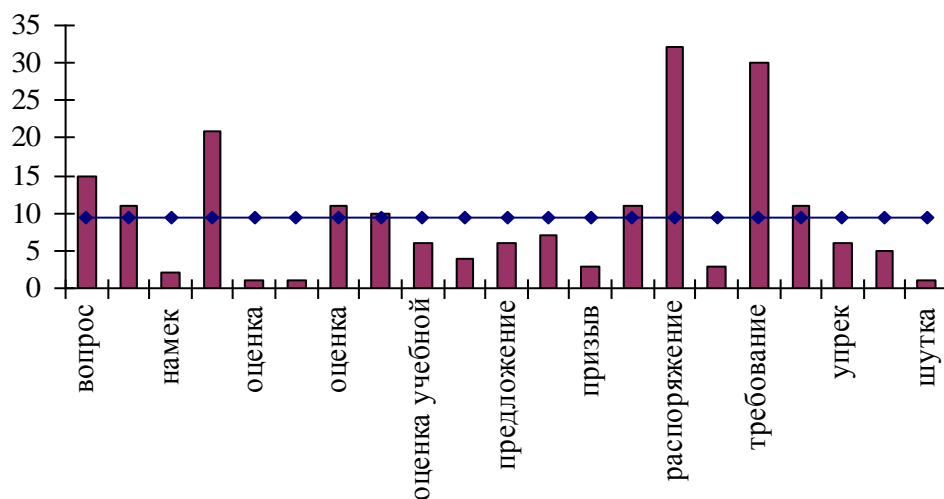
Получили:

$\phi=0,151$, что соответствует $p<0,05$.

Выявлена прямая высоко значимая связь. Анализ таблицы сопряженности при этом показывает, 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 выражена нерегулярно и не сопряжена с потребностью педагога в саморазвитии.

2.2.2. Формы речи (речевые жанры), характерные для педагогической речи, по материалам исследования

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 Y – 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: распоряжение (1-й ранг по частоте встречаемости), требование (2-й ранг по частоте встречаемости), обращение (3-й ранг по частоте встречаемости), вопрос (4-й ранг по частоте встречаемости), просьба, оценка интеллекта, констатация факта, угроза (5-8 ранги по частоте встречаемости), социальная оценка (9-й ранг по частоте встречаемости).

Анализ значимых для выборки форм речи показывает, что они связаны с реализацией таких ролей педагога как организатор; воспитатель, для которого, согласно качественному анализу речевой коммуникации педагога, характерна социальная оценка с негативным смыслом, т.е. педагогом пресекаются субъективно неприемлемые формы социального поведения со стороны обучающихся; просьба используется в организации внеучебной активности обучающихся – со сниженным влиянием педагога на внеучебную активность школьников с учетом его личностного выбора; педагог-предметник, который реализует не оценку учебных достижений, а оценивает интеллект школьников; угроза используется в целях социально-организационных; констатация факта осуществляется для публичной фиксации феномена – социального или предметно-содержательного.

Зафиксированы, но не являются статистически значимыми в данной выборке жанры: предупреждение, предложение, упрек, оценка учебной активности, условие, пояснение, призыв, сообщение, намек, шутка, оценка использования технологии решения предметной задачи (встречаются от 1 до 7 раз в выборке). Эта информация важна для понимания того, что педагогами практически не разъясняется учебный материал, технологии обработки предметной информации, которые могли бы являться содержанием сообщений, пояснений (информативных форм речи) и отвечали бы прямой функции педагога как предметника, тьютора в отношении предметного материала. Побуждение к собственной активности обучающихся со стороны педагога минимальны, выражены с низкой частотой использования таких форм речи как призыв и предложение. Оценка учебной активности – на низком уровне и, тем самым, не способствует развитию учебной рефлексии обучающихся, не формирует учебную самостоятельность в коммуникативном пространстве урока, педагоги попустительски относятся к организации учебной активности школьников.

Таким образом, требуется существенная коррекция речекоммуникативного поведения педагогов, развитие их коммуникативной компетентности для достижения психологических и предметных результатов,

требуемых современными нормативными документами в сфере школьного и вузовского профессионального образования.

2.2.3. 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 (социальный статус педагога – высокий / низкий, 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 Таблицы 4 показывает, что существует **высоко значимая прямая связь** между такими параметрами (характеристиками), репрезентированными в речи педагогов, как:

- роль педагога и педагогическая интенция ($\phi=0,560$);
- социальная компетентность обучающихся и роль педагога ($\phi=0,163$);
- социальная компетентность обучающихся и статус педагога ($\phi=0,187$);
- самооценка учебных достижений школьниками и педагогическая интенция ($\phi=0,180$);
- самооценка учебных достижений школьниками и роль педагога ($\phi=0,236$);
- учебная самостоятельность и роль педагога ($\phi=0,262$);

учебная самостоятельность и самооценка учебных достижений школьниками ($\varphi=0,466$);

конструирование социальной среды развития и роль педагога ($\varphi=0,154$);

конструирование социальной среды развития и социальный статус ($\varphi=0,184$);

конструирование социальной среды развития и социальная компетентность школьников ($\varphi=0,501$);

построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей и педагогическая интенция ($\varphi=0,140$);

построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей и социальная компетентность школьников ($\varphi=0,346$);

построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей и самооценка учебных достижений школьниками ($\varphi=0,190$);

построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей и учебная самостоятельность ($\varphi=0,190$);

потребность в саморазвитии и социальный статус ($\varphi=0,176$);

потребность в саморазвитии и социальная компетентность школьников ($\varphi=0,306$);

потребность в саморазвитии и учебная самостоятельность ($\varphi=0,151$);

потребность в саморазвитии и конструирование социальной среды развития ($\varphi=0,398$);

потребность в саморазвитии и построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей ($\varphi=0,278$).

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. Т.е., к примеру, если бы речь педагога содержала побуждения к развитию широкого спектра социальных компетенций школьников, отражала в речи и языке это намерение педагога, объясняла его связь со специфическими педагогическими технологиями, то с высокой степенью вероятности педагог бы

транслировал в коммуникативное пространство собственную потребность в саморазвитии в качестве социального и предметно-содержательного примера для обучающихся. И наоборот, как показывает наше исследование, речь педагога, как правило, не содержит трансляции информации о собственной потребности в саморазвитии, тем менее вероятно, что речь педагога будет содержать информацию о побуждении обучающихся развивать свою социальную компетентность, поэтому школьники в процессе урока остаются в этом не ориентированы.

Высоко значимая обратная связь обнаружена между параметрами:

социальный статус и социальная дистанция ($\varphi=-0,290$), что, согласно таблицам сопряженности, в данном случае означает: если статус педагога оформляется речью как высокий, то это оформляет среднюю и высокую степень социальной дистанции;

социальный статус и педагогическая интенция ($\varphi=-0,216$), что, согласно таблицам сопряженности, в данном случае означает: реализация всех выделенных педагогических интенций связана с высоким социальным статусом педагога, который он удерживает для себя в формах своей речи;

социальный статус и роль педагога ($\varphi=-0,184$), что, согласно таблицам сопряженности, в данном случае означает: чем выше статус, демонстрируемый педагогом, тем с большей вероятностью будут реализовываться такие роли как организатор, педагог-предметник, тьютор (в предметно-технологическом аспекте), воспитатель;

самооценка учебных достижений школьниками и социальный статус педагога ($\varphi=-0,145$); что, согласно таблицам сопряженности, в данном случае означает: чем выше статус педагога, тем менее он востребует в своей речи, адресованной обучающимся, задачу самооценивания учебных достижений школьниками;

социальная компетентность школьников и социальная дистанция, устанавливаемая педагогом ($\varphi=-0,156$); что, согласно таблицам сопряженности, в данном случае означает: чем выраженнее социальная дистанция педагога по

отношению к обучающимся, тем менее представлена задача развития широкого спектра социальной компетентности школьников;

учебная самостоятельность и социальная дистанция, устанавливаемая педагогом ($\varphi=-0,382$); что, согласно таблицам сопряженности, в данном случае означает: чем выраженнее социальная дистанция педагога по отношению к школьникам, тем менее выражена в его речи задача развития их учебной самостоятельности;

потребность в саморазвитии и социальная дистанция, устанавливаемая педагогом ($\varphi=-0,180$), что, согласно таблицам сопряженности, в данном случае означает: высокий уровень социальной дистанции, поддерживаемый педагогом, не востребует от него потребности в саморазвитии.

Выводы по Главе II

Итак, проведенное исследование показало:

Ключевыми педагогическими интенциями являются такие как социально-организационная, учебно-организационная, социальная, и это не способствуют установлению предметно-содержательных и деловых отношений педагогов со школьниками в процессе урока.

Речевые жанры, используемые педагогами в речи в процессе урока, направлены на удержание своего высокого социального статуса. Это обеспечивается ими, прежде всего, в таких ролях как: организатор, педагог-предметник, тьютор, воспитатель.

Педагоги практически не реализуют в своей коммуникации с обучающимися в течении урока задач, касающихся социального и интеллектуального развития детей и своей собственной личности, а если это происходит, то, по данным математического анализа, случайно.

Данные математического анализа показывают связь социально-психологических характеристик речи педагога, характеристик педагогической деятельности, планируемых компетентностей обучающихся, репрезентированных в формах речи.

Установлены следующие значимые прямые соотношения: роль педагога и педагогическая интенция; социальная компетентность обучающихся и роль педагога; социальная компетентность обучающихся и статус педагога; самооценка учебных достижений школьниками и педагогическая интенция; самооценка учебных достижений школьниками и роль педагога; учебная самостоятельность и роль педагога; учебная самостоятельность и самооценка учебных достижений школьниками; конструирование социальной среды развития и роль педагога; конструирование социальной среды развития и социальный статус; конструирование социальной среды развития и социальная компетентность школьников; построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей и педагогическая интенция; построение

образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей и социальная компетентность школьников; построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей и самооценка учебных достижений школьниками; построение образовательного процесса с учетом индивидуальных особенностей и учебная самостоятельность; 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. 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.

Установлены значимые обратные соотношения:

социальный статус и социальная дистанция: если статус педагога оформляется речью как высокий, то это оформляет среднюю и высокую степень социальной дистанции;

социальный статус и педагогическая интенция: реализация всех выделенных педагогических интенций связана с высоким социальным статусом педагога, который он удерживает для себя в формах своей речи;

социальный статус и роль педагога: чем выше статус, демонстрируемый педагогом, тем с большей вероятностью будут реализовываться такие роли как организатор, педагог-предметник, тьютор (в предметно-технологическом аспекте), воспитатель;

самооценка учебных достижений школьниками и социальный статус педагога: чем выше статус педагога, тем менее он востребует в своей речи, адресованной обучающимся, задачу самооценивания учебных достижений школьниками;

социальная компетентность школьников и социальная дистанция, устанавливаемая педагогом: чем выраженнее социальная дистанция педагога по

отношению к обучающимся, тем менее представлена задача развития широкого спектра социальной компетентности школьников;

учебная самостоятельность и социальная дистанция, устанавливаемая педагогом: чем выраженнее социальная дистанция педагога по отношению к школьникам, тем менее выражена в его речи задача развития их учебной самостоятельности;

потребность в саморазвитии и социальная дистанция: высокий уровень социальной дистанции, поддерживаемый педагогом, не востребует от него потребности в саморазвитии.

Заключение

Анализ данных проведенного экспериментального исследования дает возможность сделать следующее обобщающее заключение.

Основой теоретического обоснования исследования и технологии анализа речи педагогов выступают работы И.Г. Маланчук, где понятие речевой жанр психологизируется и оформляется терминами «форма речи» и «психический образ формы речи». Проанализировав литературу по проблеме, мы выяснили, что использование педагогом определенных форм речи формирует речевую образовательную среду. Анализ форм речи позволит судить о ее качественных характеристиках, об уровне речекommunikативной компетентности педагога при решении задач педагогической деятельности в соотнесении с требованиями ФГОС ВПО (ВО), Профессионального стандарта педагога.

В нашей работе материалом исследования явились высказывания педагогов в ситуациях обучения на уроках – всего 197 единиц речи.

Цель исследования достигнута, гипотезы подтверждены.

Математический анализ (1) социально-психологических характеристик высказываний педагогов, (2) характеристик педагогической речевой деятельности и (3) репрезентаций в речи педагога результатов педагогической деятельности – компетентностей обучающихся показал, что выявленные соотношения данных характеристик свидетельствуют о значимости в педагогической деятельности высокого социального статуса для педагога, реализация его в небольшом репертуаре форм речи и педагогических интенций, направленных, как правило, на субъективную оценку интеллекта, субъективную оценку и актуальную коррекцию социального поведения обучающихся. В речи педагогов практически не отражены задачи развития учебной самостоятельности, постановка навыка самооценивания учебных результатов, социальной компетентности школьников для жизни.

Список используемой литературы

1. Абульханова К.А. Социальное мышление личности // Современная психология: состояние и перспективы исследований. Ч.3. Социальные представления и мышление личности. М.: Изд-во «Ин-т психологии РАН», 2002. С.88 – 103.
2. Андреева, Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 378 с.
3. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Бахтин М.М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук. СПб.: Азбука, 2000. С. 249-299.
4. Березин Ф.М., Головин Б.Н. Общее языкознание. – М.: Просвещение, 1979.
5. Веккер Л.М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов. Гл.21. Речь и сознание: природа интегральных характеристик психики. М.: Смысл, 2000. С.605 – 627.
6. Воронцов А.Б., Чудинова Е.В. “Учебная деятельность: введение в систему Эльконина Д.Б.– Давыдова В.В.”, М., Издатель Рассказов А.И., 2004г.
7. Выготский Л.С. Мышление и речь. - М.-Л., 1934.
8. Горелов И.Н. Соотношение невербального и вербального в коммуникативной деятельности // Исследование речевого мышления в психолингвистике. М.: Наука, 1985. С.116-149.
9. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию. - М., 1984.
10. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. - М., 1980.
11. Дюркгейм Э. Социология: ее предмет, метод, предназначение. М.,1995.
12. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности [Текст]: дис. ... д-ра психол. наук / Ю. Н. Емельянов. – СПб.: СПб. ун-т, 1992.
13. Жинкин Н.И. Механизмы речи. — М.: АПН РСФСР, 1958. – 378 с.
14. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М.,1999.

15. Зачесова Н.А. Интенциональные особенности речи в непринужденном общении // Психологические исследования дискурса. М.: ПЕР СЭ, 2002. С. 141-151.
16. Зимняя И.А. Вербальное мышление (психологический аспект) // Исследование речевого мышления в психолингвистике. М.: Наука, 1985. С. 51 – 72.
17. Кудрявский Д.Н. Введение в языкознание. Юрьев (Дерпт), 1913.
18. Лабунская В. А. Невербальное поведение. Р.-н/Д.: РЕУ, 1986
19. Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций [Эл. ресурс]. Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/283069/> (Дата обращения: 01.12.2014).
20. Латынов В.В. Психология коммуникативного воздействия. М.: Институт психологии РАН, 2013.
21. Леонтьев А.А. Психология общения. - Тарту, 1974.
22. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304с.
23. Ломтев А. А. Общее и русское языкознание. М., 1976.
24. 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: 22.01.2015).
25. Маланчук И.Г. Речь как психический процесс: монография. Красноярск, 2009.
26. Маланчук И.Г. О соотношении речевого жанра и речевого акта // Филология – Журналистика’ 94. Научные материалы. Красноярск: КГУ, 1995. С. 50-51.
27. 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.

28. Московичи С. Социальные представления: исторический взгляд / Психологический журнал, 1995. № 1. С. 3-18, № 2. С. 3-14.
29. Павлова Н.Д. Современный диалог-анализ. Обзор зарубежных исследования // Иностранная психология. 1996. № 6. С. 62–68.
30. Профессиональный стандарт педагога. М., 2013. // Режим доступа: <http://img.rg.ru/pril/article/73/89/59/Standart.pdf> (Дата обращения: 10.06.2015).
31. Седов К.Ф. Внутрижанровые стратегии речевого поведения: «ссора», «комплимент», «колкость» // Жанры речи. Саратов: Колледж, 1997. С. 188-195.
32. Серебренников Б.А. (ред.) Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. М.: Наука. 1970. – 604 с.
33. Слюсарева Н.А. Теория Ф. де Соссюра в свете современной лингвистики. М., 1975
34. Сивкова Г.И. Социальная компетентность Текст. / Г.И. Сивкова // Вакансия. 2001. - №13. С. 5.
35. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. М., 1977.
36. Ушакова Т.Н., Бартенева З.С. Психологическое содержание речи ребенка 3-5 лет // Вопросы психологии. 2000. №2. С.56-65.
37. Ушакова Т.Н., Павлова Н.Д., Зачесова Н.А. Речь человека в общении. М.: Наука, 1989.
38. Ушакова Т.Н. Психология речи и психолингвистика // Психологический журнал. 1991. Т. 12, №6. С. 12-25.
39. Ушакова Т.Н. Психология речи и языка. Психолингвистика // Психология XXI века. М.: ПЕР СЭ, 2003. С. 353-395.
40. Ушакова Т.Н. Речевые интенции в межличностном общении // Мир психологии. 2005. № 2. С. 22-230.
41. 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).
42. Федеральный государственный образовательный стандарт

**Таблица сопряженности параметров
«Социальный статус педагога» и «Социальная дистанция»**

2-Way Summary Table: Observed Frequencies
(new3.sta)

Marked cells have counts > 10

	СОЦ_СТАТ G_1:1	СОЦ_СТАТ G_2:2	Row Totals
G_1:1	23	5	28
G_1:2	45	8	53
G_1:3	115	1	116
Totals	183	14	197

**Таблица сопряженности параметров
«Социальный статус педагога» и «Педагогические интенции»**

2-Way Summary Table: Observed Frequencies (new3.sta)
Marked cells have counts > 10

	СОЦ_СТАТ G_1:1	СОЦ_СТАТ G_2:2	Row Totals	
G_1:1	40	8	48	
G_1:2	34	2	36	
G_1:3	33	3	36	
G_1:4	33	1	34	
G_1:5	10	0	10	
G_1:6	18	0	18	
G_1:7	15	0	15	
Totals	183	14	197	

**Таблица сопряженности параметров
«Социальный статус педагога» и «Роли педагога»**

2-Way Summary Table: Observed Frequencies (new3.sta)

Marked cells have counts > 10

	СОЦ_СТАТ G_1:1	СОЦ_СТАТ G_2:2	Row Totals
G_1:1	73	11	84
G_1:2	55	1	56
G_1:3	22	2	24
G_1:4	25	0	25
G_1:5	4	0	4
G_1:6	4	0	4
Totals	183	14	197

**Таблица сопряженности параметров
«Самооценка учебных достижений школьниками» и «Социальный статус педагога»**

2-Way Summary Table: Observed Frequencies
(new3.sta)

Marked cells have counts > 10

	САМООЦ_УЧ G_1:0	САМООЦ_УЧ G_2:1	Row Totals
G_1:1	122	61	183
G_1:2	13	1	14
Totals	135	62	197

**Таблица сопряженности параметров
«Социальная компетентность школьников» и «Социальная дистанция
педагога»**

2-Way Summary Table: Observed Frequencies
(new3.sta)

Marked cells have counts > 10

	СОЦ_КОМП	СОЦ_КОМП	Row
	G_1:0	G_2:1	Totals
G_1:1	22	6	28
G_1:2	48	5	53
G_1:3	109	7	116
Totals	179	18	197

**Таблица сопряженности параметров
«Учебная самостоятельность школьников» и
«Социальная дистанция педагога»**

2-Way Summary Table: Observed Frequencies
(new3.sta)

Marked cells have counts > 10

	УЧ_САМОС G_1:0	УЧ_САМОС G_2:1	Row Totals
G_1:1	16	12	28
G_1:2	25	28	53
G_1:3	102	14	116
Totals	143	54	197

**Таблица сопряженности параметров
«Потребность в саморазвитии» и «Социальная дистанция педагога»**

2-Way Summary Table: Observed Frequencies
(new3.sta)

Marked cells have counts > 10

	ПТ_САМОР G_1:0	ПТ_САМОР G_2:1	Row Totals
G_1:1	21	7	28
G_1:2	38	15	53
G_1:3	102	14	116
Totals	161	36	197

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

Конструирование социальной среды развития	Социальная компетентность обучающихся		Всего
	0	1	
0	165	6	171
1	14	12	26
Всего	179	18	197

Примечание: 0 – признак не представлен в речи педагога, 1 – признак представлен в речи педагога (далее в таблицах – та же система обозначения).

**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 обучающимися		Всего
	0	1	
0	82	25	107
1	53	37	90
Всего	135	62	197

**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		Всего
	0	1	
0	122	39	161
1	21	15	36
Всего	143	54	197

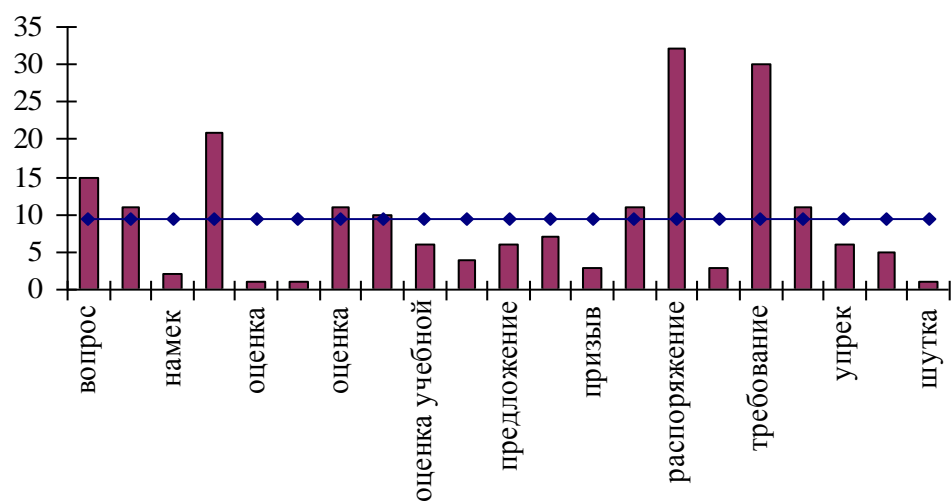


Рис.1.
Формы речи (жанры), характерные для выборки

**Связь социально-психологических характеристик речи педагога,
характеристик педагогической деятельности,
планируемых компетентностей обучающихся,
репрезентированных в формах речи**

	СОЦ ДИСТ	ПЕД ИНТЕ	РОЛЬ ПЕД	СОЦ СТАТ	СОЦ КОМП	САМОЦ УЧ	УЧ САМОС	КОНСТР С	ПОСТР ОБ	ПТ САМОР
СОЦ ДИСТ		0,080	-0,029	-0,290	-0,156	-0,132	-0,382	-0,112	-0,139	-0,180
ПЕД ИНТЕ	0,080		0,560	-0,216	0,093	0,180	-0,013	-0,092	0,140	0,028
РОЛЬ ПЕД	-0,029	0,560**		-0,184	0,163	0,236	0,262	0,154	0,136	0,126
СОЦ СТАТ	-0,290**	-0,216**	-0,184*		0,187	-0,145	-0,081	0,184	0,024	0,176
СОЦ КОМП	-0,156*	0,093	0,163*	0,187**		-0,101	-0,037	0,501	0,346	0,306
САМОЦ УЧ	-0,132	0,180*	0,236**	-0,145*	-0,101		0,466	-0,006	0,190	0,132
УЧ САМОС	-0,382**	-0,013	0,262**	-0,081	-0,037	0,466**		0,097	0,190	0,151
КОНСТР С	-0,112	-0,092	0,154*	0,184*	0,501**	-0,006	0,097		0,094	0,398
ПОСТР ОБ	-0,139	0,140*	0,136	0,024	0,346**	0,190**	0,190**	0,094		0,278
ПТ САМОР	-0,180*	0,028	0,126	0,176*	0,306**	0,132	0,151*	0,398**	0,278**	

Примечание: * соотношения значимы на уровне $p < 0,05$

** соотношения значимы на уровне $p < 0,01$

