

## Композиция и структурные особенности речи педагога в педагогической ситуации

**Доброва Виктория Вадимовна**

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков,  
Самарский государственный технический университет. Россия, г. Самара.  
ORCID: 0000-0002-3037-4797. E-mail: victoria\_dob@mail.ru

**Аннотация.** В статье представлен обзор исследовательских практик изучения речевого поведения педагога, а также представлена авторская концепция понимания речевой составляющей педагогической ситуации. Проведенный анализ исследований, посвященных вербальному поведению педагога, показывает разнообразие тематик и подходов. Однако их результаты недостаточны для разработки теоретической базы и обсуждения комплексных результатов исследований речевого поведения педагогов. Языковая сторона педагогической деятельности остается на сегодняшний день малоизученной, что влечет за собой возникновение противоречия между повышенными требованиями к профессиональной компетентности современных педагогов и отсутствием понимания и эффективного теоретико-методологического инструментария создания и анализа речи педагога. Решить обозначенную проблему возможно при условии рассмотрения педагогической ситуации и речевого поведения педагога с привлечением методов педагогической семиологии и когнитивной лингвистики: компонентного анализа, контент-анализа, системно-структурного анализа, метода интерпретационного и контекстуального анализа. Базу исследования составляют описания опыта образовательной деятельности признанных мастеров прошлого, педагогов-новаторов, современных зарубежных практиков. Цель данной работы – рассмотрение состава и композиции речевой деятельности педагога в трансдисциплинарном ракурсе. В концепции автора статьи речевая деятельность педагога рассматривается как основная составляющая при организации и протекании педагогической ситуации. Образовательные и воспитательные задачи педагогической ситуации решаются с помощью системы педагогических средств и взаимосвязанных с ними коммуникативных и речевых средств. Педагогическая ситуация в авторской концепции представляется как речевая ситуация, поэтому акцент делается на нескольких речевых моментах, которые характеризуют взаимосвязанные смысловые элементы педагогической ситуации, а именно ее начало, развитие и завершение. Особенностью речевой педагогической ситуации является целостность речевой структуры, которая определяется выбором наиболее адекватной речевой формы и речевых средств, сочетанием спонтанности и клишированности. Понимание педагогической ситуации как речевой открывает способ маркирования ее границ, определения ее как начинающейся, развивающейся и завершающейся на основе речи педагога, выделения педагогической ситуации из всей массы смежных явлений и процессов. Результаты исследования позволили продолжить реализацию задачи педагогической семиологии в деле прояснения терминологического аппарата современной педагогики и совершенствования подготовки будущих педагогов.

**Ключевые слова:** педагогическая речь, речевое поведение, педагогическое взаимодействие, педагогическая ситуация, речевая ситуация, педагогическая семиология.

**Введение.** Важная роль педагога в осуществлении преподавательской и учебной деятельности не вызывает сомнения, так как его задача не ограничивается только передачей информации, но включает организационную, мотивационную, фасилитативную деятельность, что обеспечивает эффективную педагогическую коммуникацию и достижение целей обучения. Педагоги, способные эффективно общаться и продуктивно взаимодействовать с учениками, могут повысить качество учебного процесса и его результаты, оказывать значительное влияние на процесс обучения и индивидуальность учеников, создавать благоприятный социально-эмоциональный климат в классе.

Педагогическое взаимодействие – это двусторонние отношения, предполагающие активность учителя и учеников для достижения педагогических целей и решения образовательно-воспитательных задач. Педагогическое взаимодействие одновременно является смыслом и механизмом всех процессов, которые происходят в образовательном пространстве. Это «преднамеренный контакт педагога и воспитанников, следствием которого являются взаимные изменения в поведении, деятельности и отношениях» [12, с. 43].

Речевая деятельность в педагогическом взаимодействии выступает основным средством в общении с обучающимся, так как именно речевое общение упорядочивает и организует совместную деятельность в педагогическом процессе. Речевая деятельность педагога в педагогическом процессе представляется многообразным и многофункциональным явлением, поскольку именно педагог, используя определенные языковые средства, осуществляет отбор содержания учебного материала, управление процессом обучения, реализацию дидактической цели урока, активизацию и корректирование деятельности учащихся. Речевая деятельность также выступает основным средством педагогического воздействия и влияния.

Речь как сложный феномен не просто является способом передачи знаний и опыта от педагога к учащемуся, но представляет собой особую форму взаимосвязи субъектов образовательного процесса. К сожалению, речь педагога как инициатора и организатора педагогической ситуации остается все еще малоисследованной. При этом умение педагога выстроить взаимодействие с учениками, сделать свою речь действенной и эффективной, удержать внимание и выбрать наиболее оптимальные способы коммуникации в педагогических ситуациях является основным элементом профессионализма современного учителя. Поэтому в данной статье представлена авторская концепция содержания речи педагога в рамках педагогической ситуации, рассмотрены ее состав и композиция.

**Материалы и методы.** Выбор методов исследования обоснован особенностями описания педагогического дискурса с помощью педагогической семиологии. В исследовании использованы следующие методы: компонентный анализ, контент-анализ, системно-структурный анализ, метод интерпретационного и контекстуального анализа. В качестве основной базы исследования используются описания опыта образовательной деятельности, сделанные признанными мастерами прошлого (А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинским, К. Д. Ушинским, Л. Н. Толстым), педагогами-новаторами (Ш. Амонашвили, В. Ф. Шаталовым, С. Ю. Кургановым, А. С. Ниллом и др.), современными зарубежными практиками (К. Тайсом, Б. Хаусамменом, Э. Бенджамин, Д. Брэнсфордом, А. Килчер и др.).

**Результаты и их обсуждение.** С середины 1980-х гг. в педагогической литературе обсуждается важность речевого поведения педагога и его влияние на результаты обучения, например, в работах E. Babad, F. Bernieri, R. Rosenthal [18], J. Gorham, [24], Н. А. Антоновой [1], Е. П. Дерюгиной [5]. Вербальное поведение изучалось с разных позиций и в разных формах, включая компетентность в области учебного общения [38], ясность мышления педагога [20], его влияние на мотивацию учащихся [14], речевую культуру педагога [9]. На основе результатов этих исследований ведется большое количество исследований речевого поведения педагогов в дальнейшем.

Сегодня в педагогических исследованиях изучают использование различных типов высказываний педагогов, вербального поведения и их влияние на индивидуальность и успеваемость учащихся [29]. Например, М. Флоресс, Л. Дженкинс, В. Рейнке и Л. МакКаун [23] изучают использование похвалы и приходят к выводу, что частое ее использование приводит к ухудшению поведения учащихся вне урока. Другие авторы рассматривают мотивационные высказывания, основанные на страхе перед экзаменами, которые воспринимаются как угроза, снижают мотивацию и повышают тревожность [29].

В ряде исследований, проведенных R. Collie, H. Granziera, A. Martin [19], описываются различные виды вербальных мотивационных стимулов, которые используются в педагогическом общении и влияют на результаты обучения. Эти наработки послужили основой для разработки стимулирующих высказываний, направленных на учеников с целью вовлечь их в выполнение школьных заданий такими исследователями, как E. Santana-Monagas, J. L. Núñez, J. F. Loro, J. A. Moreno-Murcia, J. León [32]. Рассматривая два вида таких сообщений: «Если мы пройдем эту тему раньше, я дам вам 5 минут свободного времени в конце урока» (подчеркивает преимущества выполнения задания и апеллирует к внешнему стимулу) и «Если вы сейчас не будете учиться, вы не сможете поступить в институт» (подчеркивает недостатки неучебы и апеллирует к внутреннему стимулу), исследователи пришли к выводу, что использование сообщений, обрамленных выгодой и апеллирующих к внутренним стимулам, положительно влияет на успеваемость студентов и повышает их мотивацию к учебе [33].

Ряд исследователей сосредотачивается на изучении речевой агрессии педагога и ее негативном влиянии на степень усвоения материала учениками [2]. Ими установлено, что агрессия в педагогической речи ведет к возникновению конфликтного поведения во всей педагогической коммуникации [4]. Результаты подобных исследований еще раз подчеркивают важность и актуальность проблемы речевого поведения педагогов.

Отдельные работы посвящены вовлекающим высказываниям педагога, которые используются для вовлечения учеников в выполнение школьных заданий [32]. Эти сообщения основаны на двух основных теориях: теории фреймов [30] и теории самоопределения [31]. Сторонники первой теории исследуют фреймы высказываний, которые подчеркивают преимущества участия в школьном задании или недостатки отказа от его выполнения. Так, высказывания о недостатках (потерях) приводят к повышению тревожности учащихся и ухудшению успеваемости [28; 29]. Сторонники второй теории рассматривают различные типы стимулов, мотивирующих учащихся. Это могут быть внешние (вознаграждения, наказания или чувства) или внутренние мотиваторы (как ценность учебы, удовольствие от занятий). Исследования показали, что ученики с внутренней мотивацией лучше вовлечены в учебный процесс и имеют более высокие результаты [36]. Независимо от типа мотивации, педагоги всегда подчеркивают важность успеваемости, чтобы заинтересовать учеников [21], ведь сдача предмета или получение хорошей оценки также может быть потенциальной целью, с которой, как правило, идентифицируют себя учащиеся, поскольку от этого зависят их будущие цели обучения [13; 26].

Другое направление современных педагогических исследований связано с восприятием речи учителя его учениками (Т. Urdan [39]), а также оценкой поведения учителей на основе таких факторов, как старание, пол, репутации, личностные качества учителя (Р. Spoor, В. Brockx, D. Mortelmans [34]). Данные наблюдения позволяют установить взаимосвязь между речевым поведением учителя и результатами обучения [37], между социальным статусом и социальными ролями педагога и успешностью выполнения педагогических задач [8].

С помощью методов прямого наблюдения изучаются паралингвистические и просодические особенности речи педагога в общении с учениками [27], эмоциональная интенсивность речи [11; 15], которые являются важнейшими предикторами эффективности коммуникации [25]. Особое внимание ученых привлекает в последнее время эмоциональная интенсивность речи учителя в образовательных контекстах, особенно в естественных условиях, поскольку она может влиять на запоминание информации через внимание [17], на академическую успеваемость и мотивацию учащихся к обучению, на эффективность общения в классе [22; 33].

Недавние исследования позволили изучить, как учителя распределяют время на уроке и, в зависимости от этого, используют вовлекающие и организующие высказывания. Результаты исследования свидетельствуют о том, что около 20–30 % времени в классе занимают не учебные занятия, а вовлекающие и организующие высказывания, которые косвенно влияют на успеваемость учащихся через их мотивацию к обучению [33].

Речь учителя рассматривается с позиции соответствия учебным потребностям учеников в исследованиях Ф. Юсуфа и О. Новиты [40], которые показали, что эффективность процесса обучения и его результаты, способность управлять классом и передавать содержание урока, имеют тесную связь с уровнем владения учителями языком. Такое соответствие устанавливается в зависимости от типа речи, особенностей речи и ее смысла. Правильный выбор вербальных педагогических стратегий и тактик способствует реализации основной цели педагогического дискурса, а именно – созданию условий для становления целостного человека, что осуществляется при помощи коммуникации [3; 10].

Многие современные исследования рассматривают требования, предъявляемые к педагогической речи, выделяя признаки профессиональной речи и определяя коммуникативную компетенцию. Так, в устах опытного педагога речь является средством педагогического воздействия на личность учащихся [6], главным орудием обучения и воспитания, показателем профессионального мастерства педагога [7]. Например, исследование речевого поведения учителя показало, что в процессе обучения учителя чаще используют директивную речь для управления и контроля над поведением учеников в процессе обучения, что позитивно влияет на качество процесса обучения и контроля вовлеченности учеников в учебу [16]. А исследование М. Суитно, Л. Вэви и Х. Аристы [35] описывает особенности речи педагогов для стимулирования готовности учеников к обучению в отличие от речи, стимулирующей сосредоточенность учеников в процессе обучения и их интерес. В процессе исследования речевое поведение учителя рассматривается как стимулирующее активность учащихся в начале учебного процесса, во время и в конце учебного процесса.

Результаты теоретического анализа исследований, посвященных вербальному поведению педагога, показывают разнообразие тематик и подходов, что может послужить ориентиром при выборе речевых стратегий и стилей речи для стимулирования интереса учащихся к

обучению, повышения их успеваемости и эффективности педагогического общения. Однако анализ теоретических источников показал, что исследования, посвященные структурным особенностям речи педагога, композиционным характеристикам, динамике речи педагога и, соответственно, эффективности педагогической коммуникации, связанной с построением педагогической речи, практически отсутствуют в педагогической литературе, а без них невозможна полноценная разработка теоретической базы и обсуждение комплексных результатов исследований речевого поведения учителей.

Основной инструмент деятельности педагога – его речь. Так, образовательные и воспитательные задачи педагогической ситуации решаются не только с помощью системы педагогических средств, но и взаимосвязанных с ними коммуникативных и речевых средств. При эффективной педагогической коммуникации обе эти системы соответствуют друг другу. Например, ставя проблемную задачу перед учащимися, педагог должен не просто составить систему вопросов, но и продумать их точные формулировки, подобрать соответствующую лексику, интонацию, паузы и т. д. К сожалению, система коммуникативных и речевых средств редко продумывается и оценивается педагогами, поэтому как результат не «срабатывает» и система избранных методических средств, то есть педагог не достигает ожидаемого эффекта.

В нашем исследовании речевая деятельность педагога рассматривается как основная составляющая при организации и протекании педагогической ситуации. Можно сказать, что педагогическая ситуация – это, в первую очередь, речевая ситуация. Предмет речи определяется задачей педагогической ситуации с ориентацией на конкретный результат. И в этой связи необходимо сделать акцент на выделенных нами композиционно-структурных составляющих речевой педагогической ситуации, которые характеризуют ее взаимосвязанные смысловые элементы, а именно начало, развитие и завершение педагогической ситуации. Предложенная далее концепция понимания композиции и структурных особенностей речевой педагогической ситуации базируется на анализе результатов проведенного автором эмпирического исследования 120 образцов педагогических ситуаций, описанных в педагогической и художественной литературе.

Особенность педагогической ситуации состоит в устойчивости, постоянстве ее содержательных характеристик, таких как, участники ситуации, внешние обстоятельства (место и время общения), внутренние обстоятельства (мотив и задачи). Это, как правило, учащиеся определенного возраста, подготовленности, организованности и т. д.; и определенное место совершения ситуации (например, классная комната), дистанция между говорящим и слушающим, особенности акустики и т. д. Педагог также должен хорошо понимать задачи педагогической ситуации, через которые реализуется педагогическая цель. Это так называемый набор характеристик ситуативного контекста, которые значимы для речевого поведения участников речевой педагогической ситуации и влияют на выбор ими речевых стратегий, средств и приемов.

Мы также выяснили, что особенностью речевой педагогической ситуации является целостность речевой структуры, которая определяется выбором наиболее адекватной речевой формы и речевых средств, сочетанием спонтанности и клишированности. Так, в зависимости от задач педагогического взаимодействия педагог определяет выбор методических приемов и речевых средств для их реализации, то есть способов передачи информации, организации взаимодействия, влияния, активизации и других. Сюда же можно отнести и сочетание языковых форм с невербальными компонентами коммуникации, которые могут использоваться с целью акцентирования семантически значимой информации, придания большей эмоциональности и экспрессивности речи, либо замещения языковых средств на жест, звук, смех и т. д., а порой и на действие.

Композиция и структура начала педагогической ситуации связаны с ориентированием учащихся в предстоящей деятельности и, как показал проведенный анализ, предполагают обозначение задач ситуации, объявление темы, то есть подготовку к восприятию (здесь можно также говорить о создании соответствующего эмоционального климата, установлении контакта, актуализации собственного опыта учащихся, активизации имеющихся у них знаний, обозначении важности темы, мотивировании и т. д.). Исходя из коммуникативных целей, вступительное слово педагога для обозначения начала педагогической ситуации выполняет не только информативную, но и воздействующую функцию. Языковая составляющая этого речевого отрывка, с одной стороны, характеризуется наличием определенной клишированности (это типичные клишированные фразы: «цель нашего урока – ...», «сегодня мы повто-

рим...», «на сегодняшнем уроке мы должны будем...», «запишите название темы...» и т. д.), но, с другой стороны, в нем проявляется индивидуальность говорящего, «эффект новизны», причем не только в содержании, но и в языковом воплощении. Маркирование начала педагогической ситуации может осуществляться педагогом и с помощью использования обращений, элементов беседы, постановки вопросов («Помоги-ка мне...», «Это что такое?», «сделай...», «я хочу поговорить с тобой о...» и т. д.). Помимо этого, начало речевой педагогической ситуации могут обозначать и такие средства, как интонация, смена тональности общения, паузация, изменение темпа речи, повторы и т. д. Таким образом, речь педагога, включая элементы невербальной коммуникации, на данном этапе должна озвучивать начало педагогической ситуации, то есть конкретизировать задачу, модель и условия предстоящего общения.

Центральная часть речевого педагогического взаимодействия характеризуется обычно большим объемом и содержанием и включает в себя сам процесс решения педагогической задачи. Как показало исследование, особенностью данного этапа речевой ситуации является использование разнообразной лексики в зависимости от предмета ситуации, поэтому он может в различном соотношении включать бытовую лексику, терминологию, разговорные фразы и т. д. Здесь также стоит отметить разницу в количественном соотношении речи педагога и учащихся, которая тоже может различаться в каждой конкретной педагогической ситуации. Композиционное членение такого педагогического диалога на структурно-смысловые части осуществляется с помощью специфических речевых средств, называемых композиционными сигналами. Сюда можно включить такие фразы, как «начинаем рассуждать так...», «именем прилагательным называется...», «первая часть проблемы может быть сформулирована и записана так», «переходим к главному», «выделим подчеркиванием главную информацию» и т. д. Различные проявления мимики, жестикуляции, телодвижений, голосовая интонация, изменение дистанции общения – все это характеризует состояние собеседников и их отношение друг к другу только в момент осуществления взаимодействия и выполняет функции по дополнению или замещению речи. На этом этапе происходит развитие педагогического взаимодействия.

Завершение педагогической ситуации – это разрешение/нерешение проблемы, а также обобщение и подведение итогов. Заключительная часть может маркироваться такими выражениями, как: «итак, мы повторили...», «таким образом, мы с вами назвали...», «подведем итог...», «следовательно, ...». Среди вариантов обозначения завершения педагогической ситуации могут использоваться и невербальные компоненты, такие как смех, слезы, кивок, показательное молчание, а также действия (уход, поступок, сжатые кулаки и т. д.). На данном этапе цикл общения замыкается, осуществление взаимодействия начинается с первого этапа.

Таким образом, предложенная концепция базируется на авторском понимании педагогической ситуации, которая имеет несколько характеристик. Прежде всего, она создается (в том числе с помощью речевых средств) специально и планомерно в соответствии с целями образовательного процесса, а не возникает стихийно. Педагогическая ситуация подчинена конкретной единичной педагогической задаче по передаче кванта культуры, реализация которой невозможна без речевой деятельности педагога. Можно утверждать, что она ориентирована на взаимодействие одного человека, выполняющего педагогические функции с другим человеком/группой, являющимися объектами педагогического воздействия и субъектами взаимодействия. Педагогическая ситуация всегда происходит в определенном времени и пространстве и имеет соответствующие границы, которые, как мы выяснили, и определяются речевыми средствами. А значит, педагогическая ситуация – это, в первую очередь, ситуация речевая.

**Выводы.** Таким образом, предложенное в данной работе понимание педагогической ситуации как речевой позволяет говорить о ней не только как об определяющей по конкретной задаче, относительно неизменным участникам и условиям их взаимодействия. По нашему мнению, именно речевое наполнение педагогической ситуации открывает способ маркирования границ педагогической ситуации на основе речи педагога, определения ее как начинающейся, развивающейся и завершающейся, выделения педагогической ситуации из всей массы смежных явлений и процессов. Изучение педагогической речи и понимание педагогической ситуации как речевой представляет собой одно из перспективных направлений исследований педагогической семиологии. Результаты исследования позволили продолжить реализацию задачи педагогической семиологии в деле прояснения терминологического аппарата современной педагогики и совершенствования подготовки будущих педагогов.

### Список литературы

1. Антонова Н. А. Педагогический дискурс: речевое поведение учителя на уроке : дисс. ... канд. филол. наук. Саратов, 2007. 24 с.
2. Барченкова Я. В., Шейко Е. В. Речевая агрессия как языковое явление, препятствующее процессу обучения // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2020. Т. 13. № 5. С. 122–125. DOI: 10.30853/filnauki.2020.5.22.
3. Гаврюшкина М. Ю. Речевые стратегии и тактики // Инновации. Наука. Образование. 2022. № 52. С. 1417–1420.
4. Грибкова К. Е., Голованова И. Ю. Речевые тактики поведения в конфликте «учитель – ученик» // Психология и педагогика XXI в.: актуальные вопросы, достижения и инновации : сб. статей Всероссийской студенческой научно-практической конференции. Орехово-Зуево : Государственный гуманитарно-технологический университет, 2019. С. 34–37.
5. Дерюгина Е. П. Речевое поведение как целостная система речевых проявлений языковой личности учителя начальных классов // Вестник Новгородского государственного университета. 2007. № 42. С. 29–30.
6. Добрава В. В. Сущность взаимодействия в педагогической ситуации // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2023. Т. 20. № 3. С. 77–86. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2023.3.6.
7. Закирьянов К. З. Слово как главное орудие в работе учителя // Образование: традиции и инновации. 2021. № 1 (32). С. 35–40.
8. Каныгина А. М., Сосновцева Т. И. Особенности организации речи преподавателя как представителя профессии с повышенной речевой ответственностью // Иностранные языки: проблемы преподавания и риски коммуникации. Вып. 13. Саратов : Саратовский источник, 2020. С. 149–154.
9. Кокоева Н. В., Фардзинова М. Д. Речевая культура как одно из условий успешной профессиональной деятельности современного педагога // Наука среди нас. 2018. № 1 (5). С. 161–168.
10. Король Е. В., Жигулина Ю. О. Стратегии и тактики педагогического дискурса // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2019. № 2. С. 145–149.
11. Макарова Д. В. Формирование эмоционально-интеллектуальной составляющей речевого поведения учителя педагогического класса // Мир университетской науки: культура, образование. 2019. № 3. С. 41–46.
12. Общая и профессиональная педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов / под ред. В. Д. Симоненко. М., 2005. 386 с.
13. Шарандина А. С. К вопросу о реализации оценки в англоязычном педагогическом дискурсе // Иностранные языки и современные тенденции в иноязычном образовании. Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2022. С. 64–68.
14. Ahmadi A., Noetel M. A classification system for teachers' motivational behaviours recommended in self-determination theory interventions / P. Parker, R. Ryan, N. Ntoumanis, J. Reeve. 2022. DOI: 10.31234/osf.io/4vrym.
15. Alonso J. B., Cabrera J. New approach in quantification of emotional intensity from the speech signal: Emotional temperature / M. Medina, C. M. Travieso // Expert Systems with Applications. 2015. № 42 (24). Pp. 9554–9564. DOI: 10.1016/j.eswa.2015.07.062.
16. Andewi W., Waziana W. An Analysis of Teacher's Speech Acts in Teaching and Learning Process // Teknosastik. 2019. № 17 (1). Pp. 29–34. DOI: 10.33365/ts.v17i1.207.
17. Anikin A. The link between auditory salience and emotion intensity // Cognition & Emotion. 2020. № 34 (6). Pp. 1246–1259. DOI: 10.1080/02699931.2020.1736992.
18. Babad E., Bernieri F., Rosenthal R. Nonverbal and verbal behavior of preschool, remedial, and elementary school teachers // American Educational Research Journal. 1987. № 24 (3). Pp. 405–415.
19. Collie R. J., Granziere H. Teachers' motivational approach: Links with students' basic psychological need frustration, maladaptive engagement, and academic outcomes / A. J. Martin // Teaching and Teacher Education. 2019. № 86. DOI: 10.1016/j.tate.2019.07.002.
20. Comadena M. E., Hunt S. K. The effects of teacher clarity, nonverbal immediacy, and caring on student motivation, affective and cognitive learning / C. J. Simonds // Communication Research Reports. 2007. № 24 (3). Pp. 241–248. DOI: 10.1080/08824090701446617.
21. Dufaux S. Assessment for qualification and certification in upper secondary education. A review of country practices and research evidence // OECD Education Working Papers. 2012. № 83.
22. Falcon S., Alonso J., Leon J. Teachers' engaging messages, students' motivation to learn and academic performance: The moderating role of emotional intensity in speech // Teaching and Teacher Education. 2023. Vol. 136. DOI: 10.1016/j.tate.2023.104375.
23. Floress M. T., Jenkins L. N. General education teachers' natural rates of praise: A preliminary investigation / W. M. Reinke, L. McKown // Behavioral Disorders. 2018. № 43 (4). Pp. 411–422. DOI: 10.1177/0198742917709472.
24. Gorham J. The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning // Communication Education. 1988. № 37 (1). Pp. 40–53. DOI: 10.1080/03634528809378702.

25. Holz N., Larrouy-Maestri P., Poeppel D. The paradoxical role of emotional intensity in the perception of vocal affect // *Scientific Reports*. 2021. № 11 (1). DOI: 10.1038/s41598-021-88431-0.
26. Lim S. Y., Chapman E. An investigation of the fennema-sherman mathematics anxiety subscale // *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 2012. № 46 (1). Pp. 26–37. DOI: 10.1177/0748175612459198.
27. Paulmann S., Weinstein N. Teachers' motivational prosody: A pre-registered experimental test of children's reactions to tone of voice used by teachers // *British Journal of Educational Psychology*. 2022. DOI: 10.1111/bjep.12567.
28. Putwain D. W., Nicholson L. Expectancy of success, attainment value, engagement, and achievement: A moderated mediation analysis / R. Pekrun, S. Becker, W. Symes // *Learning and Instruction*. 2019. № 60. Pp. 117–125. DOI: 10.1016/J.LEARNINSTRUC.2018.11.005.
29. Putwain D. W., Symes W. Teacher motivational messages used prior to examinations: What are they, how are they evaluated, and what are their educational outcomes? / L. J. Nicholson, R. Remedios // *Advances in Motivation Science*. Vol. 8. Elsevier Ltd, 2021. Pp. 63–103. DOI: 10.1016/bs.adms.2020.01.001.
30. Rothman A. J., Salovey P. Shaping perceptions to motivate healthy behavior: The role of message framing // *Psychological Bulletin*. 1997. № 121 (1). Pp. 3–19. DOI: 10.1037/0033-2909.121.1.3.
31. Ryan R., Deci E. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions // *Contemporary Educational Psychology*. 2000. № 25 (1). Pp. 54–67. DOI: 10.1006/ceps.1999.1020.
32. Santana-Monagas E., Núñez J. L. What makes a student feel vital? Links between teacher-student relatedness and teachers' engaging messages / J. F. Loro, J. A. Moreno-Murcia, J. León // *European Journal of Psychology of Education*. 2023. DOI: 10.1007/s10212-022-00642-9.
33. Santana-Monagas E., Putwain D. W. Do teachers' engaging messages predict motivation to learn and performance? / J. Núñez, J. Loro, J. León // *Revista de Psicodidáctica*. 2022. № 27 (1). Pp. 86–95. DOI: 10.1016/j.psicoe.2021.11.001.
34. Spooren P., Brockx B., Mortelmans D. On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art // *Review of Educational Research*. 2013. № 83 (4). Pp. 598–642. DOI: 10.3102/0034654313496870.
35. Suyitno M., Wevi L., Arista H. Teacher's speech to stimulate student in learning interaction // *RETORIKA*. 2021. DOI: 10.26858/retorika.v14i1.19055.
36. Taylor G., Jungert T. A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation / G. A. Mageau, K. Schattke, H. Dedic, S. Rosenfield et al. // *Contemporary Educational Psychology*. 2014. № 39 (4). Pp. 342–358. DOI: 10.1016/J.CEDPSYCH.2014.08.002.
37. Tempelaar D., Rienties B., Nguyen Q. Subjective data, objective data and the role of bias in predictive modelling: Lessons from a dispositional learning analytics application // *PLoS One*. 2020. № 15 (6). Pp. 1–29. DOI: 10.1371/journal.pone.0233977.
38. Titsworth S., Quinlan M. M., Mazer J. P. Emotion in teaching and learning: Development and validation of the classroom emotions scale // *Communication Education*. 2010. № 59 (4). Pp. 431–452. DOI: 10.1080/03634521003746156.
39. Urdan T. Using multiple methods to assess students' perceptions of classroom goal structures // *European Psychologist*. 2004. № 9 (4). Pp. 222–231. DOI: 10.1027/1016-9040.9.4.222.
40. Yusuf F. N., Novita O. E. EFL teachers' perceived language proficiency and teaching effectiveness // *Indonesian Journal of Applied Linguistics*. 2020. № 9 (3). Pp. 580–588. DOI: 10.17509/ijal.v9i3.23208.

## Composition and structural features of a teacher's speech in a pedagogical situation

**Dobrova Victoria Vadimovna**

PhD in Psychological Sciences, associate professor, Head of the Department of Foreign Languages,  
Samara State Technical University, Russia, Samara. ORCID: 0000-0002-3037-4797.

E-mail: victoria\_dob@mail.ru

**Abstract.** The article provides an overview of research practices in the study of teacher speech behavior, as well as the author's concept of understanding the speech component of the pedagogical situation. The analysis of research on the verbal behavior of a teacher shows a variety of topics and approaches. However, their results are insufficient to develop a theoretical framework and discuss the comprehensive results of research on teachers' speech behavior. The linguistic side of pedagogical activity remains poorly understood today, which leads to a contradiction between the increased requirements for the professional competence of modern teachers and the lack of understanding and effective theoretical and methodological tools for creating and analyzing a teacher's speech. It is possible to solve this problem if the pedagogical situation and speech behavior of the teacher are considered using the methods of pedagogical semiology and cognitive linguistics: component analysis, content analysis, system-structural analysis, the method of interpretative and contextual analysis. The

research is based on descriptions of the educational experience of recognized masters of the past, innovative teachers, and modern foreign practitioners. The purpose of this work is to examine the composition and composition of a teacher's speech activity from a transdisciplinary perspective. In the author's concept, the speech activity of a teacher is considered as the main component in the organization and course of a pedagogical situation. The educational and educational tasks of the pedagogical situation are solved using a system of pedagogical tools and related communicative and speech tools. The pedagogical situation in the author's concept is presented as a speech situation, therefore, the emphasis is on several speech moments that characterize the inter-related semantic elements of the pedagogical situation, namely its beginning, development and completion. A feature of the speech pedagogical situation is the integrity of the speech structure, which is determined by the choice of the most appropriate speech form and speech tools, a combination of spontaneity and clichedness. Understanding the pedagogical situation as a speech situation opens up a way to mark its boundaries, define it as beginning, developing and ending based on the teacher's speech, and isolate the pedagogical situation from the whole mass of related phenomena and processes. The results of the study made it possible to continue the implementation of the task of pedagogical semiology in clarifying the terminological apparatus of modern pedagogy and improving the training of future teachers.

**Keywords:** pedagogical speech, speech behavior, pedagogical interaction, pedagogical situation, speech situation, pedagogical semiology.

### References

1. Antonova N. A. *Pedagogicheskij diskurs: rechevoe povedenie uchitelya na uroke : diss. ... kand. filol. nauk* [Pedagogical discourse: teacher's speech behavior in the classroom : diss. ... PhD in Philological Sciences]. Saratov, 2007. 24 p.
2. Barchenkova Ya. V., Shejko E. V. *Rehevaya agressiya kak yazykovo yavlenie, prep'yatstvuyushchee procesu obucheniya* [Speech aggression as a linguistic phenomenon that hinders the learning process] // *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki* – Philological Sciences. Questions of theory and practice. 2020. Vol. 13. No. 5. Pp. 122–125. DOI: 10.30853/filnauki.2020.5.22.
3. Gavryushkina M. Yu. *Rechevye strategii i taktiki* [Speech strategies and tactics] // *Innovacii. Nauka. Obrazovanie* – Innovations. Science. Education. 2022. No. 52. Pp. 1417–1420.
4. Gribkova K. E., Golovanova I. Yu. *Rechevye taktiki povedeniya v konflikte "uchitel' – uchenik"* [Speech tactics of behavior in a teacher–student conflict] // *Psihologiya i pedagogika XXI v.: aktual'nye voprosy, dostizheniya i innovacii : sb. statej Vserossijskoj studencheskoj nauchno-prakticheskoy konferencii* – Psychology and pedagogy of the XXI century: current issues, achievements and innovations : collection of articles of the All-Russian Student Scientific and practical conference. Orekhovo-Zuyevo. State University of Humanities and Technology, 2019. Pp. 34–37.
5. Deryugina E. P. *Rechevoe povedenie kak celostnaya sistema rechevyh proyavlenij yazykovoj lichnosti uchitelya nachal'nyh klassov* [Speech behavior as an integral system of speech manifestations of the linguistic personality of a primary school teacher] // *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta* – Herald of Novgorod State University. 2007. No. 42. Pp. 29–30.
6. Dobrova V. V. *Sushchnost' vzaimodejstviya v pedagogicheskoy situacii* [The essence of interaction in a pedagogical situation] // *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psihologo-pedagogicheskie nauki* – Herald of Samara State Technical University. Series: Psychological and pedagogical sciences. 2023. Vol. 20. No. 3. Pp. 77–86. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2023.3.6.
7. Zakir'yanov K. Z. *Slovo kak glavnoe orudie v rabote uchitelya* [The word as the main tool in the teacher's work] // *Obrazovanie: tradicii i innovacii* – Education: traditions and innovations. 2021. No. 1 (32). Pp. 35–40.
8. Kanygina A. M., Sosnovceva T. I. *Osobennosti organizacii rechi prepodavatelya kak predstavitelya professii s povyshennoj rechevoj otvetstvennost'yu* [Features of the organization of the teacher's speech as a representative of a profession with increased speech responsibility] // *Inostrannye yazyki: problemy prepodavaniya i riski kommunikacii* – Foreign languages: problems of teaching and risks of communication. Is. 13. Saratov. Saratov Source, 2020. Pp. 149–154.
9. Kokoeva N. V., Fardzinova M. D. *Rehevaya kul'tura kak odno iz uslovij uspehnoj professional'noj deyatel'nosti sovremennogo pedagoga* [Speech culture as one of the conditions for successful professional activity of a modern teacher] // *Nauka sredi nas* – Science among us. 2018. No. 1 (5). Pp. 161–168.
10. Korol' E. V., Zhigulina Yu. O. *Strategii i taktiki pedagogicheskogo diskursa* [Strategies and tactics of pedagogical discourse] // *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki* – Modern science: actual problems of theory and practice. Series: Humanities. 2019. No. 2. Pp. 145–149.
11. Makarova D. V. *Formirovanie emocional'no-intellektual'noj sostavlyayushchej rehevogo povedeniya uchitelya pedagogicheskogo klassa* [Formation of the emotional and intellectual component of the speech behavior of a teacher of a pedagogical class] // *Mir universitetskoj nauki: kul'tura, obrazovanie* – The world of university science: culture, education. 2019. No. 3. Pp. 41–46.
12. *Obshchaya i professional'naya pedagogika : uchebnoe posobie dlya studentov pedagogicheskikh vuzov* – General and professional pedagogy : a textbook for students of pedagogical universities / ed. by V. D. Simonenko, M., 2005. 386 p.

13. *Sharandina A. S. K voprosu o realizacii ocenki v angloyazychnom pedagogicheskom diskurse* [On the issue of the implementation of assessment in English-language pedagogical discourse] // *Inostrannye yazyki i sovremennye tendencii v inoyazychnom obrazovanii* – Foreign languages and modern trends in foreign language education. Voronezh. Voronezh State Pedagogical University, 2022. Pp. 64–68.
14. *Ahmadi A., Noetel M. A classification system for teachers' motivational behaviours recommended in self-determination theory interventions* / P. Parker, R. Ryan, N. Ntoumanis, J. Reeve. 2022. DOI: 10.31234/osf.io/4vrym.
15. *Alonso J. B., Cabrera J. New approach in quantification of emotional intensity from the speech signal: Emotional temperature* / M. Medina, C. M. Travieso // *Expert Systems with Applications*. 2015. No. 42 (24). Pp. 9554–9564. DOI: 10.1016/j.eswa.2015.07.062.
16. *Andewi W., Waziana W. An Analysis of Teacher's Speech Acts in Teaching and Learning Process* // *Teknosastik*. 2019. No. 17 (1). Pp. 29–34. DOI: 10.33365/ts.v17i1.207.
17. *Anikin A. The link between auditory salience and emotion intensity* // *Cognition & Emotion*. 2020. No. 34 (6). Pp. 1246–1259. DOI: 10.1080/02699931.2020.1736992.
18. *Babad E., Bernieri F., Rosenthal R. Nonverbal and verbal behavior of preschool, remedial, and elementary school teachers* // *American Educational Research Journal*. 1987. No. 24 (3). Pp. 405–415.
19. *Collie R. J., Granziera H. Teachers' motivational approach: Links with students' basic psychological need frustration, maladaptive engagement, and academic outcomes* / A. J. Martin // *Teaching and Teacher Education*. 2019. No. 86. DOI: 10.1016/j.tate.2019.07.002.
20. *Comadena M. E., Hunt S. K. The effects of teacher clarity, nonverbal immediacy, and caring on student motivation, affective and cognitive learning* / C. J. Simonds // *Communication Research Reports*. 2007. No. 24 (3). Pp. 241–248. DOI: 10.1080/08824090701446617.
21. *Dufaux S. Assessment for qualification and certification in upper secondary education. A review of country practices and research evidence* // *OECD Education Working Papers*. 2012. No. 83.
22. *Falcon S., Alonso J., Leon J. Teachers' engaging messages, students' motivation to learn and academic performance: The moderating role of emotional intensity in speech* // *Teaching and Teacher Education*. 2023. Vol. 136. DOI: 10.1016/j.tate.2023.104375.
23. *Floress M. T., Jenkins L. N. General education teachers' natural rates of praise: A preliminary investigation* / W. M. Reinke, L. McKown // *Behavioral Disorders*. 2018. No. 43 (4). Pp. 411–422. DOI: 10.1177/0198742917709472.
24. *Gorham J. The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning* // *Communication Education*. 1988. No. 37 (1). Pp. 40–53. DOI: 10.1080/03634528809378702.
25. *Holz N., Larrouy-Maestri P., Poeppel D. The paradoxical role of emotional intensity in the perception of vocal affect* // *Scientific Reports*. 2021. No. 11 (1). DOI: 10.1038/s41598-021-88431-0.
26. *Lim S. Y., Chapman E. An investigation of the fennema-sherman mathematics anxiety subscale* // *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 2012. No. 46 (1). Pp. 26–37. DOI: 10.1177/0748175612459198.
27. *Paulmann S., Weinstein N. Teachers' motivational prosody: A pre-registered experimental test of children's reactions to tone of voice used by teachers* // *British Journal of Educational Psychology*. 2022. DOI: 10.1111/bjep.12567.
28. *Putwain D. W., Nicholson L. Expectancy of success, attainment value, engagement, and achievement: A moderated mediation analysis* / R. Pekrun, S. Becker, W. Symes // *Learning and Instruction*. 2019. No. 60. Pp.117–125. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2018.11.005.
29. *Putwain D. W., Symes W. Teacher motivational messages used prior to examinations: What are they, how are they evaluated, and what are their educational outcomes?* / L. J. Nicholson, R. Remedios // *Advances in Motivation Science*. Vol. 8. Elsevier Ltd, 2021. Pp. 63–103. DOI: 10.1016/bs.adms.2020.01.001.
30. *Rothman A. J., Salovey P. Shaping perceptions to motivate healthy behavior: The role of message framing* // *Psychological Bulletin*. 1997. No. 121 (1). Pp. 3–19. DOI: 10.1037/0033-2909.121.1.3.
31. *Ryan R., Deci E. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions* // *Contemporary Educational Psychology*. 2000. No. 25 (1). Pp. 54–67. DOI: 10.1006/ceps.1999.1020.
32. *Santana-Monagas E., Núñez J. L. What makes a student feel vital? Links between teacher-student relatedness and teachers' engaging messages* / J. F. Loro, J. A. Moreno-Murcia, J. León // *European Journal of Psychology of Education*. 2023. DOI: 10.1007/s10212-022-00642-9.
33. *Santana-Monagas E., Putwain D. W. Do teachers' engaging messages predict motivation to learn and performance?* / J. Núñez, J. Loro, J. León // *Revista de Psicodidáctica*. 2022. No. 27 (1). Pp. 86–95. DOI: 10.1016/j.psicoe.2021.11.001.
34. *Spooren P., Brockx B., Mortelmans D. On the validity of student evaluation of teaching: The state of the art* // *Review of Educational Research*. 2013. No. 83 (4). Pp. 598–642. DOI: 10.3102/0034654313496870.
35. *Suyitno M., Wevi L., Arista H. Teacher's speech to stimulate student in learning interaction* // *RETORIKA*. 2021. DOI: 10.26858/retorika.v14i1.19055.
36. *Taylor G., Jungert T. A self-determination theory approach to predicting school achievement over time: The unique role of intrinsic motivation* / G. A. Mageau, K. Schattke, H. Dedic, S. Rosenfield et al. // *Contemporary Educational Psychology*. 2014. No. 39 (4). Pp. 342–358. DOI: 10.1016/J.CEDPSYCH.2014.08.002.

37. *Tempelaar D., Rienties B., Nguyen Q.* Subjective data, objective data and the role of bias in predictive modelling: Lessons from a dispositional learning analytics application // PLoS One. 2020. No. 15 (6). Pp. 1–29. DOI: 10.1371/journal.pone.0233977.

38. *Titsworth S., Quinlan M. M., Mazer J. P.* Emotion in teaching and learning: Development and validation of the classroom emotions scale // Communication Education. 2010. No. 59 (4). Pp. 431–452. DOI: 10.1080/03634521003746156.

39. *Urdan T.* Using multiple methods to assess students' perceptions of classroom goal structures // European Psychologist. 2004. No. 9 (4). Pp. 222–231. DOI: 10.1027/1016-9040.9.4.222.

40. *Yusuf F. N., Novita O. E.* EFL teachers' perceived language proficiency and teaching effectiveness // Indonesian Journal of Applied Linguistics. 2020. No. 9 (3). Pp. 580–588. DOI: 10.17509/ijal.v9i3.23208.

Поступила в редакцию: 17.09.2024

Принята к публикации: 24.01.2025