Е. Н. БЕЛОУС, М. А. ЕРОФЕЕВА

Особенности профессиональной коммуникативной компетентности педагогов в предметном общении с обучающимися

Наполненность современного мира разнообразием сведений, образов, электроники заставляет педагогов стремиться учить большому и сложному. Обучающиеся стараются искать более сложные ответы. В результате обучающимся не удается овладеть базовыми эталонами обозначения в речи качеств, признаков и действий с теми объектами, вокруг которых строится коммуникация. Так нарушается понимание, затем оно перерастает в низкую предметную успеваемость. Обладают ли современные педагоги развитыми коммуникативными компетенциями в области предметного общения с обучающимися?

В рамках эмпирического исследования в двух группах испытуемых – в группе педагогов-практиков и в группе студентов, будущих педагогов – было проведено испытание по подбору слов для описания простого предмета. Чем подробнее и разнообразнее может описать предмет и действия с ним педагог, тем выше его коммуникативная компетентность, тем более разнообразные сведения и прочные логические связи формируются у обучающегося в процессе предметного общения с педагогом.

При анализе результатов двух групп испытуемых установлено, что они отличаются не только по количеству, но и по качеству. Студенты в построении коммуникации говорят больше и опираются на зрительный анализатор, используя существительные-образы в 70,9% случаев, а педагоги используют все разнообразие слов. Студенты подобрали 344 слова, а педагоги 325, но частота употреблений различных частей речи, длина ассоциативных и логических цепочек, их количество существенно отличаются.

Студенты, как представители нового поколения, продемонстрировали склонность отражать окружающую реальность в качестве созерцателей, а не в качестве деятелей. Для активизации обучающихся и расширения их опыта педагогам необходимо в рамках предметного общения подчеркивать чувственный и деятельностный потенциал окружающего пространства, через речь стимулировать большее количество анализаторов. Это умение, как метапредметную компетенцию, необходимо целенаправленно формировать у каждого педагога.

Ключевые слова: предметное общение, интерактивная функция общения, профессиональная коммуникативная компетентность, метапредметные компетенции

Ссылка для цитирования:

Белюс Е. Н., Ерофеева М. А. Особенности профессиональной коммуникативной компетентности педагогов в предметном общении с обучающимися // Перспективы науки и образования. 2019. № 4 (40). С. 126-140. doi: 10.32744/pse.2019.4.11

E. N. BELOUS, M. A. EROFEEVA

Features of professional communicative competence of teachers in subject communication with students

The fullness of the modern world with a variety of information, images and electronics makes teachers strive to teach the large and the complex. Students try to look for more complex answers. As a result, students are unable to master the basic standards of notation in speech qualities, characteristics and actions with those objects around which communication is built. So understanding is broken, then it develops into a low subject performance. Do modern teachers have developed communicative competencies in the field of subject communication with students?

As part of an empirical study in two groups of subjects – a group of teachers and practitioners in a group of students, future teachers – was tested on the selection of words to describe a simple subject. The more detailed and diverse teacher can describe the subject and actions with it, the higher his communicative competence, the more diverse information and strong logical connections are formed in the student in the process of subject communication with the teacher.

When analyzing the results of the two groups of subjects found that they differ not only qualitatively, but also quantitatively. Students in the construction of communication speak more and rely on the visual analyzer, using nouns-images in 70.9% of cases, and teachers use all the variety of words. Students picked up 344 words, and teachers 325, but the frequency of use of different parts of speech, the length of associative and logical chains, their number is significantly different.

Students, as representatives of the new generation, have demonstrated a tendency to reflect the surrounding reality as contemplators, not as figures. To activate students and expand their experience, teachers need to emphasize the sensual and activity potential of the surrounding space within the framework of subject communication, and stimulate a greater number of analyzers through speech. This ability, as a meta-subject competence, must be purposefully formed in each teacher.

Key words: the subject communication, the interactive communication function, the professional communicative competence, the interdisciplinary competence

For Reference:

Belous, E. N., & Erofeeva, M. A. (2019). Features of professional communicative competence of teachers in subject communication with students. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 40 (4), 126-140. doi: 10.32744/pse.2019.4.11

Введение

Чем меньше ребенок, тем больше его психологическое развитие связано с окружающим пространством и предметной средой, это известный факт. По мере взросления и формирования наглядно-образного мышления все более увеличивается доля непредметных образов в мыслительной системе человека. Так, например, в лексиконе ребенка появляются слова обобщающего характера (мебель, еда), слова-чувства (радость, холодно), слова-качества (деревянный) и т.д. Общим для этих слов является необходимость накопления опыта и представлений о предметном мире, которые не всегда можно пронаблюдать напрямую или в чистом виде. Накопление такого опыта возможно лишь через и при помощи социального пространства, то есть через взрослых. В рамках заявленной темы особое значение имеет тот факт, что процесс накопления и интериоризации такого опыта всегда опирается на предметные образы и их символические обозначения, слова. Так, чтобы понять значение слова «деревянный», ребенок должен ознакомиться с предметом «дерево» в его основных для территории проживания видах, частях дерева, цветовой гаммой обработанного и не обработанного ствола, рассмотреть волокна древесины, их направления и протяженность на любом спиле. Все это целый набор образов: дерево, ствол, волокна. Взрослый, педагог, должен не только знать все эти слова, но многократно «присоединять» их к действиям с предметом, к манипуляциям с ним, к совместным с ребенком действиям, к самостоятельным действиям. Только тогда усваивается язык, суть и предназначение окружающего предметного мира, накапливается словарный запас и запас двигательных шаблонов, образцов деятельности.

В педагогике и психологии детства существует термин «предметное общение». По определению А. А. Реана он означает «общение ребенка со взрослым, основным средством которого является предмет». [3; 6; 12] Взрослый на основе совместной с ребенком деятельности, опираясь на конкретный предмет и как бы завязывая эту деятельность на предмете, стимулирует социализацию и общее психическое развитие маленького человека. Однако по отношению к более старшим возрастам речь о предметном общении не идет. Можно ли считать, что этот вид общения после раннего возраста полностью отмирает?

В рамках инволюционного подхода мы можем констатировать преобразование предметного общения из «познающего мир» в «постигающий мир». Расшифруем наглядно значение и смысл этого перехода для личности ребенка. В раннем возрасте предметное общение направлено на знакомство с миром, то есть на сбор сведений о предмете, его качествах и функциях. Позже, при постепенном взрослении и обучении ребенка предметное общение стремится к установлению и закреплению логических связей между знаниями о конкретном предмете и знаниями о других предметах и явлениях, с которыми этот предмет так или иначе связан. Во втором случае механизм установления связей так же опирается на предметные образы, но их содержание значительно шире и связь с первоначальным предметом может проходить через целую цепь других предметных и непредметных образов. С точки зрения педагогической компетентности это означает, что взрослый, педагог должен обладать весьма значительным словарным запасом, развитым ассоциативным механизмом и умением точно подбирать слова для обозначения предметных и непредметных образов.

Естественная эволюция развития общения делает предметное общение взрослого и ребенка мельчайшим вспомогательным элементом в познании окружающего мира. Так уже в начальной школе этот вид общения становится предельно кратким, упрощенным, зачастую без привлечения волевого и сознательного компонентов. Дети плохо осознают потребность в таком виде общения, но непроизвольно всегда радостно реагируют на возможность манипулировать даже знакомыми предметами. Золотые правила дидактики тому подтверждение. Педагоги забывают о педагогическом потенциале этого вида общения, а в результате инволюция превращает его в фоновый элемент совместной деятельности учителя и обучающегося.

Однако при сознательном профессиональном использовании предметного общения педагогом в образовательном процессе, оно может приобретать новую функцию, приближаясь по своему значению к метапредметным компетенциям.

Рассмотрим психологическую структуру предметного общения и динамику ее инволюционного развития.

Первая стадия развития предметного общения. В младенчестве и раннем возрасте предметное общение складывается из трех последовательных этапов, каждый из которых реализуется на основе своего собственного психологического механизма.

1 этап – выделение предмета из окружающего пространства на основе полевого поведения ребенка.

2 этап – манипулирование с предметом с подсказкой и помощью взрослого, в психологической основе лежит разнообразие чувственных ощущений, их посильность для ребенка.

3 этап – очеловечивание предмета, то есть наполнение этого предмета социальным смыслом, что возможно только на основе речи, которую в многократном повторении ребенок слышит от взрослого.

Вторая стадия развития предметного общения. В дошкольном детстве предметное общение ребенка со взрослым сохраняет свою актуальность и востребованность. Содержание этапов сохраняется, но механизмы их реализации уже другие.

1 этап – выделение предмета из окружающего мира происходит на основе формирующейся произвольности и мышления. При помощи активного взрослого ребенок начинает выделять в общем пространстве сложносоставные предметы, их виды и подвиды, обобщения и прочее. Выбор предмета становится осознаваемым.

2 этап – манипулирование с предметом диктуется развитие высших психических функций. Уже не телесное, а психическое начинает преобладать.

3 этап – очеловечивание предмета превращается в преимущественно речевое общение. Внешне может казаться, что это общение не всегда связано непосредственно с предметом, так как речевая информация становится шире ощущений и действий, в ней появляются логические связи с другими предметами и социальными явлениями, различные манипулирования с одним предметом могут приводить к разным результатам. Мыслительные и речевые процессы выходят на первый план.

4 этап – перенос предмета в личностную картину мира. На этой стадии появляются игровые предпосылки к появлению этого, нового для ребенка, этапа. В рамках игры и предметного общения ребенок выступает в роли деятеля, инициатора деятельности с предметом, а предмет становится средством преобразования мира.

Третья стадия развития предметного общения. С началом периода сознательного обучения предметное общение вновь меняет свои механизмы.

1 этап – выделение предмета из окружающего мира происходит на основе проявления мотивационно-потребностной сферы личности, при этом оно может быть вариативным: самопроизвольным, то есть спонтанно возникающим на основе интересов, неудовлетворенных потребностей или поставленных личностью целей, или же сознательным, управляемым личностью через процедуру выбора или поиска.

2 этап – манипулирование с предметом осуществляется как проверка апперцептивной гипотезы. Значит запас бытового практического опыта при встрече с новым предметом порождает предположение об этом предмете, основанного на воспоминаниях подобного. Манипулирование с предметом превращается в проверку этого предположения. Внешне процесс проходит быстро, иногда моментально, что зависит от похожести предмета на встречавшиеся ранее.

3 этап – очеловечивание предмета, то есть наполнение его социальным смыслом, занимает максимальное время и значимость по сравнению с остальными этапами. Полнота и целостность вербального описания ощущений, возможных действий и результатов, логических связей с другими элементами окружающего мира приобретают первостепенное значение. Этап становится полностью сознательным.

4 этап – перенос предмета в личностную картину мира. На стадии сознательного обучения объем жизненного опыта и широта интересов так велики, что непосредственный перенос предмета в деятельность часто оказывается сильно отсроченным во времени и трудно организуем. Удовлетворительным результатом предметного общения становится либо личное, собственное ребенка целостное, четкое и последовательное представление о предмете, способе действия с ним и результате, либо умение полно делиться своим представлением с другими. Первый вариант предполагает проверку в практических целенаправленных или специально организованных действиях с предметом, то есть умения применять предмет в практической ситуации. Второй вариант предполагает, что ребенок в предметном общении на основе данного предмета может выполнять роль взрослого. Идеальным становится сочетание обоих вариантов.

Таким образом, в рамках стадийного инволюционного развития предметное общение становится мощным средством достижения коммуникативных компетенций обучающихся, при этом успешность во многом зависит от стимульной направленности образовательной среды, то есть от того, будет ли речь педагога стимулировать словесно-логическое мышление детей, уточнять и конкретизировать манипулятивную деятельность.

Материалы и методы исследования

Для изучения особенностей профессиональной коммуникативной компетенции педагогов в предметном общении с обучающимися мы провели исследование с участием профессиональных воспитателей детского сада (стаж работы не менее 5 лет) и студентов педагогических вузов, будущих педагогов 2 и 3 курсов очной формы обучения. Общая выборка составила 30 человек, из них 15 педагогов и 15 студентов. И педагоги, и студенты случайным образом были разделены на 3 микро-группы по 5 человек. Каждая микро-группа выполнила одно из двух заданий, которые отличались только выбором предмета. Так первое задание было ориентировано на работу с предметом «ложка», а второе – «мяч».

Инструкция к заданию звучала следующим образом: «Посмотрите на предмет (либо ложка, либо мяч). Вам предстоит провести развивающее занятие с детьми с использованием этого предмета. Составьте список из 100 или более слов по этому предмету. Список поможет определиться с темой занятия и выбрать наиболее подходящую лексику для развития детей. Пишите все, что приходит в голову, так как время работы ограничено. Выбирать будем потом».

На самом деле время не ограничивалось, но такая установка позволила зафиксировать истинную последовательность составления ряда слов-ассоциаций. Одному из участников команды предлагалось записывать слова в столбик. Таким образом, мы узнали последовательность составления ряда.

Привычное для исследователя отслеживание времени выполнения задания позволило установить следующую закономерность: при наличии командной работы в подгруппе по истечении 10 минут набор из 100-120% слов был составлен, но идеи еще были и часть группы выражала желание продолжить работу. После получения одобрения на продолжение работы темп ее падал, чувствовалась усталость и недостаток идей. В течение следующих 10 минут команда составляла еще от 30% до 50% слов от тех, что были придуманы за предыдущий период времени. В итоге на 20 минуте ведущий останавливал испытание, и все группы испытуемых оказались в равных условиях. Однако в тех подгруппах, где не складывался командный дух, процесс подбора слов шел волнообразно, то затухая, то возобновляясь. Создавалось впечатление, что каждый участник играет сам за себя, не всегда замечая, что слова других испытуемых могут быть подсказкой, стимулом для новой ассоциации.

Группа студентов состояла из девушек в возрасте от 18 до 21 года. Все они учатся на 3 курсе университета, будут педагогами через 1,5 года. Группа педагогов состояла из женщин в возрасте от 34 до 46 лет, работающих не менее 5 лет в образовательных организациях Московской области, преимущественно в детских садах, иногда в детских центрах. Все участвовали в исследовании добровольно и с интересом, так как сор данных проходил в рамках мастер-класса на крупной психолого-педагогической конференции. Таким образом, разница в возрасте у двух групп испытуемых составляет минимум 13 лет, а максимум 28 лет, что позволяет говорить не только о профессиональных различиях, но и о возрастных психологических.

Каждая подгруппа испытуемых получала предмет-стимул (либо ложка, либо мяч), лист бумаги и шариковую ручку или компьютер для записи слов, затем озвучивалась инструкция и засекалось время старта. После окончания работы по подбору слов подгруппы озвучивали свои результаты, обсуждали впечатления от процесса и от прослушивания чужих результатов.

Результаты исследования

Логика проводимого исследования предполагала четыре этапа анализа собранных данных: 1) соотношение результатов в двух группах выборки испытуемых, 2) частота повторений отдельных частей речи, 3) степень отдаленности ассоциативного ряда слов от заданного предмета, 4) особенности построения «логических цепей» в ассоциативном ряду.

Набор слов от каждой подгруппы испытуемых был выстроен в последовательности подбора, разделен по частям речи и посчитан. Получилось 6 наборов слов, 3 из которых были подобраны педагогами, а 3 – студентами.

Первоначально нами были рассмотрены наиболее общие сведения. Для этого мы нашли суммы всех частей речи, составленных педагогами и, соответственно, студентами. Полученные данные внесли в общую сводную таблицу, которую для удобства чтения разделили на две части (см. таблицу 1 и таблицу 2).

Проанализируем совокупность основных частей речи, подобранных группой студентов и группой педагогов. Для наглядности эти сведения представлены в таблице 1.

Таблица 1

Количество основных частей речи, подобранных в ходе выполнения заданий студентами и педагогами

Группа	Основные части речи						Сумма слов
	существительное		прилагательное		глагол		
Студенты	241	70,9%	65	19,1%	34	10%	340
Педагоги	106	36,2%	123	41,9%	64	21,8%	293

Процентное сочетание основных частей речи у педагогов приближено к равнозначному, а у студентов все три группы в разы отличаются друг от друга.

Для анализа других частей речи (наречие, местоимение, деепричастие, причастие, числительные), подобранных группой студентов и группой педагогов, сведения представлены в таблице 2.

Таблица 2

Количество не основных частей речи, подобранных в ходе выполнения заданий студентами и педагогами

Группа	Части речи					Сумма слов
	Наречие	Местоим.	Деепр.	Причаст.	Числит	
Студенты	1	1	0	7	0	9
Педагоги	16	5	4	4	3	32

Из таблицы 2 видно, что студенты, лидеры в подборе слов-предметов, существенно проигрывают педагогам в подборе слов, относящихся к не основным частям речи.

Всего студенты подобрали 344 слова, из них 335 (97,4%) основных частей речи и 9 (2,6%) слов, относящихся к другим частям речи. Педагоги подобрали всего 325 слов, из них 293 (90,2%) основные, а 32 (9,8%) другие части речи. Таким образом, разнообразие лексики студентов составляет 2%, а у педагогов 10%, при этом у студентов ярко представлена только одна часть речи, а у педагогов все.

Интересным критерием анализа является частота употребления каждой части речи в обеих выборках. Рассчитаем частоту употребления, разделив общее число событий на количество событий каждого типа, и полученные данные представим в таблице 3.

Из таблицы 3 мы видим, что все три подгруппы студентов показали разную частоту употребления слов, поэтому мы вычислили среднее значение каждой величины. Оказалось, что показатели ряда частей речи приближаются к арифметической прогрессии: существительные – абсолютные лидеры, они встречаются 2 раза из каждых трех слов, прилагательные употребляются 1 раз из 6 глаголы – 1 раз из 10, причастия – 1 из 15.

У педагогов средние значения выглядят более гармонично. Существительные употребляются в качестве каждого 3го слова, прилагательные так же, глаголы – каждое

Бое слово, наречие встречается 1 раз из 32, причастия и деепричастия – 1 раз из 53, числительные – 1 раз из 60. Самым редким оказалось местоимение.

Таблица 3

Частота употребления каждой части речи в наборах слов всех подгрупп испытуемых

Группа	Всего слов	сущ	прил	гл	нар	мест	дееп	прич	числ
Ст. 1	102	2,04	3,3	7,85	102	102	0	14,6	0
Ст. 2	170	1,25	5,7	14,2	0	0	0	0	0
Ст. 3	189	1,2	8,6	9	0	0	0	0	0
Среднее значение		1,5	5,9	10,4	102	102	0	14,6	0
Пед. 1	117	2,6	3,3	5,85	10,6	39	117	117	117
Пед. 2	87	2,8	2,7	4,35	43,5	87	0	0	0
Пед. 3	123	4	2,2	5,1	41	123	41	41	61,5
Среднее значение		3,1	2,7	5,1	31,7	83	52,7	52,7	59,5

Для дальнейшего анализа мы выделили в списках слов всех подгрупп испытуемых ассоциативные и логические цепочки слов. Ассоциативные цепочки образованы по принципу аналогии. Такие аналогии образовывались по форме (Пример: уронить, положить, разложить) или по смыслу (Пример: глобус, Земля, Марс, Венера...). Логические цепочки образуются в результате мысленного проживания и последовательного проигрывания ситуации, например, «ложечка, набор, сервиз, сервировать, аккуратно...». Количество и последовательность возникновения таких цепей оказалось различным у студентов и у педагогов.

Обсуждение результатов

В результате анализа количества подобранных основных частей речи оказалось, что у профессиональных педагогов-практиков на одно существительное приходится по 1-2 прилагательных и 0,5 глагола. Это означает, что в речи педагогов слово-предмет всегда соединяется с ощущением и действием. Грамматически такая речь устремлена к предложениям или хотя бы словосочетаниям. В такой форме речь выполняет свои функции: коммуникативную (обмен эмоциями и информацией), интерактивную (взаимодействие), перцептивную (восприятие и анализ ситуации). Такое речевое сопровождение реальности отражает человека как активного деятеля, выстраивающего взаимодействие с другими людьми и с окружающим миром.

В материалах группы студентов прослеживается другая тенденция: на одно слово-ощущение приходится ряд из четырех предметов, а на одно действие – ряд из семи предметов. Студенты отражают мир как пассивные созерцатели, чувственный и двигательный опыт у них в дефиците, поэтому им сложно об этом говорить.

За время выполнения задания студенты придумали на 47 основных частей речи больше, чем педагоги. Отметим, что общее количество слов, включая другие части речи, у студентов так же выше на 24 слова. Время выполнения задания у всех одинаковое. Это означает, что скорость подбора лексики у студентов выше, чем у педагогов-профессионалов.

Лидерскую позицию студентам удалось занять за счет подбора невероятного количества существительных, сумма которых превышает аналогичную цифру у педагогов в

2,27 раз. Другими словами, предметы-образы у молодежи возникают активнее в 2,27 раз, чем у педагогов со стажем. Можно сказать, что студенты мыслят предметно.

Кардинально меняется картина в области прилагательных и глаголов. У педагогов-практиков этих частей речи практически в 2 раза больше, чем у студентов. Можно сказать, что мышление на уровне чувственно-двигательных ассоциаций у педагогов развито в 2 раза лучше, чем у студентов.

Рассмотрим специфику подбора основных частей речи в каждой группе испытуемых подробно. У студентов максимальное количество слов относится к существительным, это 71% от всех найденных слов. Оставшееся меньшинство прилагательных и глаголов между собой оказывается неравнозначным. Прилагательные составляют одну четвертую часть (3,7) от всех придуманных существительных, а глаголы только одну седьмую (7,08). Примечательно, что по данным филологов глаголы по своему количеству доминируют в русском языке над всеми другими частями речи. Однако, согласно полученным данным, в сознании молодежи двигательные ассоциации оказались самыми малочисленными. Более того в потоке слов глаголы встречаются либо в виде единичного вкрапления (7 случаев), либо в виде сочетаний из 2-3 слов (8 случаев), лишь однажды глаголы сложились в ассоциативную сеть из 13 слов.

Чувственные словесные ассоциации, выраженные в прилагательных (19%) так же встречаются редко: в виде единичных слов (21 случай), в виде сочетаний 2-3 слов (9 случаев), в виде ассоциативных или логических цепей (6 случаев).

Сочетание основных частей речи у педагогов более равномерное – существительные (36,2%), прилагательные (41,9%), глаголы (21,8%) – и все-таки словесно-чувственный компонент в виде прилагательных для педагогов со стажем имеет наибольшее значение. Профессиональная склонность опираться в общении на золотые правила дидактики находит отражение даже в простом подборе слов к предмету. На наш взгляд, это признак профессиональной коммуникативной компетентности.

У педагогов, как и в группе студентов, глаголов оказалось меньше, чем других частей речи, но при этом их количество (21,8%) выше, чем количество глаголов у студентов (10%) в два с лишним раза. Педагоги не только умеют делать, но и умеют обозначать свои действия в речи. Это умение позволяет в умственном плане заранее выбирать и подбирать способы использования предмета, корректировать свое поведение, цели, задачи и средства деятельности. Осуществление действий в умственном плане позволяет избежать ошибок или энергозатрат. Студенты такого навыка не продемонстрировали, они ориентированы на сбор предметной информации, значит, в деятельном опыте решают задачи путем проб и ошибок, тратят больше времени и сил. Редкое употребление глаголов приводит к скудости глагольного словаря и к слабому осознанию двигательного опыта.

В результате у профессиональных педагогов-практиков на одно существительное приходится по 1-2 прилагательных по 0,5 глагола. Это означает, что в речи педагогов слово-предмет всегда соединяется с ощущением и действием. Грамматически такая речь устремлена к предложениям или хотя бы словосочетаниям. В такой форме речь выполняет свои функции: коммуникативную (обмен эмоциями и информацией), интерактивную (взаимодействие), перцептивную (восприятие и анализ ситуации). Такое речевое сопровождение реальности отражает человека как активного деятеля, выстраивающего взаимодействие с другими людьми и с окружающим миром.

В материалах группы студентов прослеживается другая тенденция: на одно слово-ощущение приходится ряд из четырех предметов, а на одно действие – ряд из семи

предметов. Студенты отражают мир как пассивные созерцатели, чувственный и двигательный опыт у них в дефиците, поэтому им сложно об этом говорить.

На основе анализа ассоциативных и логических цепочек слов видно, что у педагогов в 2-х подгруппах из 3-х участники сразу включились в командную работу. Списки слов у них сразу начинались с нескольких ассоциативных или одной логической цепи. Каждая цепь состояла из 8-10 слов. Далее появлялись крупные логические цепи с более мелкими ассоциативными цепями-связками. В третьей команде картина сложилась иначе. Работа началась с индивидуальных усилий, с разрозненных слов, участники как бы не слушали друг друга. Только к 7 слову появилась первая короткая логическая цепь из 5 слов. Далее на какое-то время работа наладилась, появились последовательности цепей, но на седьмом десятке слов группа потеряла слаженность в работе, оставшиеся 17 слов были разрозненными.

Характерно, что сбои в слаженной работе встречаются почти во всех подгруппах испытуемых. У педагогов они относятся к 6-7 десятку слов. Связи становятся короткими, иногда теряются и переходят к разрозненному потоку слов. Потом возникает эффект «второго дыхания», вновь появляются длинные логические или ассоциативные цепи.

Примечательно, что у большинства испытуемых могут встречать длинные логические цепи, внутри которых чередуются или последовательно переходят друг в друга короткие ассоциативные цепи. Самая большая логическая цепь у педагогов составила 44 слова. Внутри нее выделено 9 ассоциативных цепей по 3-7 слов. Это означает, что педагоги одновременно могут использовать ассоциативный и логический тип мышления при решении одной вербальной задачи.

В ассоциативных цепях, как правило, встречается последовательной 1-2 частей речи, а в логических цепях их разнообразие значительно шире. В самой большой логической цепи педагоги использовали 5 частей речи.

В списках слов, составленных педагогами, чаще всего отсутствует переход от одной цепи к другой в виде отдельных слов. Цепи просто сменяют друг друга на основе логического скачка.

Анализировать ассоциативные цепи в списках слов студентов оказалось сложнее. Часто ассоциации студентов уходят от заданного предмета так далеко, что невозможно их отследить. Как, например, связаны слова «ложка» и «айфон, Чупа-чупс, калач»?

Первое, что замечается при работе со словами студентов, это множество коротких ассоциативных цепей из 2-4 слов. Между ними часто встречаются разрозненные слова, то есть цепи между собой не связаны. Встречаются возможные цепи, то есть слова, которые могли бы быть цепью, но они чередуются с другими несвязанными словами. Студенты выкрикивают их, не дожидаясь и не прислушиваясь друг к другу. Командная работа не прослеживается. Каждый старается сам по себе, обращать внимание на слова других участников команды студенты начинают лишь, когда свои идеи заканчиваются.

В каждой подгруппе студентов обнаружилось по 1 крупной логической цепи с включением в нее нескольких мелких ассоциативных цепей. Самая большая из них состоит из 44 слов и 5 ассоциативных цепей по 3-10 слов. Максимально 3 части речи задействованы у студентов. Примечательно, что эта самая большая логическая цепь у студентов сложилась в начале работы и по особому построению. Получив слово «мяч», они выделили 2 разрозненных слова (дети, подарок) и одну мелкую ассоциативную цепь (футбол, баскетбол, игра), затем игнорируя предыдущие ассоциации, выделили у мяча наиболее явный признак и начали подбирать слова к этому признаку, а не к са-

мому мячу. В результате из 189 слов непосредственно с первоначальным предметом связано только 39. Такие тенденции встречаются во всех студенческих наборах слов. Столь далеко отстоящие ассоциации возникают как последовательность спонтанных, не контролируемых, свободно уходящих в любом направлении ассоциативных связей.

Заключение

Исследование, построенное по принципу профессионального испытания и проведенное в двух группах выборки (среди практикующих педагогов и студентов, будущих педагогов) позволило составить активной лексики для предметного общения с обучающимся на примере одного простого и хорошо знакомого предмета (мяч или ложка). Психолого-педагогический анализ полученных списков привел к выводам двух типов: 1) о закономерностях речевого педагогического сопровождения предметного общения, 2) об отличительных особенностях коммуникативных компетенций студентов и практикующих педагогов в области предметного общения.

При анализе общих закономерностей установлено, что у всех испытуемых в потоке слов глаголы встречаются либо в виде единичного вкрапления, либо в виде сочетаний из 2-3 слов, лишь однажды у педагогов глаголы сложились в ассоциативную сеть из 13 слов. Это говорит о том, что глаголы воспринимаются более легко в непосредственном общении и требуют демонстрации.

Подбор слов проходит волнообразно с разной степенью интенсивности и в команде, и при индивидуальной работе. Сбои или снижения интенсивности подбора слов встречаются почти во всех подгруппах испытуемых. Чаще всего они относятся к 6-7 десятку слов. Сначала связи становятся короткими, иногда теряются, затем переходят к разрозненному потоку слов. Потом после спада активности возникает эффект «второго дыхания», вновь появляются длинные логические или ассоциативные цепи.

За все время работы у большинства испытуемых встречается хотя бы одна длинная логическая цепь, внутри которой чередуются или последовательно переходят друг в друга короткие ассоциативные цепи. Другими словами, всем испытуемым доступны логический и ассоциативный тип мышления одновременно.

В ассоциативных цепях, как правило, встречается последовательной 1-2 частей речи, а в логических цепях их разнообразие значительно шире. В самой большой логической цепи педагоги использовали 5 частей речи.

При сравнении особенностей коммуникативных компетенций студентов и педагогов установлено, что предметы-образы у молодежи возникают активнее в 2,27 раз, чем у педагогов со стажем, то есть студенты мыслят предметно.

Мышление на уровне чувственно-двигательных ассоциаций у педагогов развито в 2 раза лучше, чем у студентов. У профессионалов-практиков существительные (36,2%) и прилагательные (41,9%) близки к количественному равенству, но словесно-чувственный компонент в виде прилагательных для педагогов со стажем имеет несколько большее значение. При подборе слов к предмету педагоги опираются на ощущения, и это признак профессиональной коммуникативной компетентности. В их речи на одно существительное приходится по 1-2 прилагательных по 0,5 глагола. Это означает, что в речи педагогов слово-предмет всегда соединяется с ощущением и действием. Грамматически такая речь устремлена к предложениям или хотя бы словосочетаниям. Такое речевое сопровождение реальности стимулирует обучающегося как активного

деятеля, преобразователя, экспериментатора. У студентов же страдает вербализация ощущений и действий. Для развития компетентности в области предметного общения студентам следует обратить внимание на развитие манипулятивных этапов предметного общения.

В материалах группы студентов прослеживается другая тенденция: на одно слово-ощущение приходится ряд из четырех предметов, а на одно действие – ряд из семи предметов. Студенты отражают мир как пассивные созерцатели, чувственный и двигательный опыт у них в дефиците, поэтому им сложно об этом говорить. Разнообразие лексики студентов составляет 2%, а у педагогов 10%, при этом у студентов ярко представлена только одна часть речи (существительные), а у педагогов все.

При анализе ассоциативных и логических связей в полученных списках обнаружено, что у педагогов чаще всего отсутствует переход от одной цепи к другой в виде отдельных слов. Цепи просто сменяют друг друга на основе логического скачка. А у студентов, наоборот, возникает множество коротких ассоциативных цепей из 2-4 слов с промежуточными разрозненными словами. При этом педагоги работают командой, дружно, а студенты выкрикивают слова, не дожидаясь и не прислушиваясь друг к другу.

У студентов обнаружена тенденция в своих ассоциациях уходить далеко от первоначального объекта. Столь далеко отстоящие ассоциации возникают как последовательность спонтанных, не контролируемых, свободно уходящих в любом направлении ассоциативных связей. Способность удерживать мыслительные процессы «вблизи» заданного объекта является мета-предметной компетенцией, формирование которой и есть задача профессиональной подготовки будущих педагогов.

По анализу частоты употребления разных частей речи словарный набор педагогов оказался гораздо более разнообразным, богатым и гармоничным для слуха и понимания.

Таким образом, коммуникативная компетентность педагогов в предметном общении с обучающимися требует специального развития и имеет специфические отличительные особенности. Наибольшего внимания при подготовке будущих специалистов достойно формирование такой мета-предметной компетенции, как способность удерживать мыслительные процессы «вблизи» заданного объекта. У студентов страдает вербализация ощущений и действий. Для развития компетентности в области предметного общения студентам следует обратить внимание на развитие манипулятивных этапов предметного общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батурина А.С., Гайденок Е.Ю., Яблочкова Е.Т. Коммуникативная компетенция и коммуникативное умение: сравнительный анализ терминов // Новая наука: Современное состояние и пути развития. 2016. № 5(2). С. 32-35.
2. Бондаренко Ю.С., Николаева С.И. Исследование готовности к профессиональному саморазвитию педагогов с разными стилями педагогического общения // Современные формы, методы, технологии в педагогике и психологии: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. 2018. С. 45-47.
3. Васильева В.С. Языковые средства общения в развитии коммуникативной компетенции педагогов дошкольного образования // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 1 (68). С. 32-35.
4. Владимиров И.В., Никишова Л.Ю., Прасолова И.В. Стиль общения педагога, как условие развития современного дошкольника // Российская наука в современном мире: сборник статей XIV Международной научно-практической конференции. 2018. С. 87-89.
5. Гаркуша Т.В. Межличностное общение педагог-ученик: друг-враг-иной // Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация: Всероссийская научно-практическая

конференция. 2017. № 5. С. 694-697.

6. Давлатов М.А. Подготовка будущих педагогов к педагогическому общению – фактор адаптации // Вестник Таджикского национального университета. 2018. № 1. С. 228-233.
7. Дмитриева Л.Г., Солонина Е.Л. Особенности диалогической среды общения студентов в системе конструкторов Дж. Келли // Вестник Башкирского университета. 2006. №1. С.101-106.
8. Жаровская А.В. Концептуальные основы формирования готовности педагогов к усвоению лексики учениками начальной школы // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 1 (6). С. 24-27.
9. Колесов В.И. Психолого-педагогическая проблема педагога в общении с обучающимися в современной школе // Традиционная и инновационная наука: история, современное состояние, перспективы: сборник статей Международной научно-практической конференции 2018. С. 143-146.
10. Коробкова О.Ф. Содержание понятий «коммуникативная компетенция, «коммуникативные навыки» и «речевые навыки» в современной нормативной документации и научной литературе // Специальное образование. 2010. № 3 (19). С. 29-41.
11. Кузьмина О.В. Формирование предметной компетенции в курсе русского языка профессионального общения // Филологическое образование в современных условиях: лингвистический и методический: материалы Международной научно-практической конференции. 2016. С. 240-245.
12. Лебеденко И.Ю. Методические основы подготовки будущих педагогов к общению с детьми с особыми образовательными потребностями // Сборник «Организация инклюзивного образования в краснодарском крае (из опыта работы)». 2017. С. 112-127.
13. Мишина Ю.В., Юсупов И.М. Фактор образования в возрастной инволюции процессов мышления // Вестник Удмуртского университета, 2016., Т. 26, вып. 3. С. 98-102. Серия «Философия. Психология. Педагогика».
14. Осмина Е.В. Психологический анализ возрастных парадоксов развития в контексте дошкольного образования // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития. 2015. №1(14). С. 41-45.
15. Полянская С.А. Профессионализм современного педагога через призму его коммуникативной компетентности в процессе общения // Актуальные проблемы государственного, регионального и муниципального управления: теория, аналитика, практика: сборник статей. Оренбург, 2017. С. 63-66.
16. Серикжанов А.С. Невербальные средства общения в работе педагога // Актуальные направления и перспективы развития системы права в современном мире. Фундаментальные и прикладные научные исследования: основные направления: материалы Международной научно-практической конференции. 2017. С. 97-99.
17. Тесленко О.В. Практико-ориентированная подготовка будущего педагога к общению с обучающимися в условиях развивающего обучения. Материалы Международной научно-практической конференции // Под ред. Е.И. Артамоновой, О.С. Ушаковой / Сборник «Язык и актуальные проблемы образования». 2018. С. 387-389.
18. Уварова Л.Н., Трушина С.В. Психология общения педагога и учащихся с различными социально-психологическими типами личности // Современные тенденции в научной деятельности: сборник материалов XXVII Международной научно-практической конференции. 2017. С. 406-407.
19. Федченко Н.М., Амирсеилова А.Т. Индивидуальный уровень профессиональных компетенций педагогов с различными стилями общения. Materials of the II international scientific-practical conference. In 3 volumes. «Integration of the Scientific Community to the Global Challenges of Our Time». 2017. С. 277-285.
20. Щербакова В.В. Коммуникативная компетенция как синтез речевой и языковой способности // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. 2008. Т 14. № 3. С. 106-108.
21. Uher J. Personality psychology: lexical approaches, assessment methods, and trait concepts reveal only half of the story--why it is time for a paradigm shift. Integrative psychological & behavioral science, 2013, vol. 47(1), pp. 1-55. doi: 10.1007/s12124-013-9230-6
22. Mikhailova I.V., Orlova L.V., Erofeeva M.A., Khudyakova T.L., Stanovova L.A., Fomina E.V., Baranova V.A. Students-leaders and students-outsiders: cognitive style and personal // Modern journal of language teaching methods. 2018. Vol. 8, no. 9. pp. 152-161.
23. Salakhova, V. B., Belinskaya, D. B., Erofeeva, M. A., Ulyanova, I. V., Zotova, L. E., Khammatova, R. S., Mizonova, O. V. Modern methods of diagnosing addiction to psychoactive substances: neurophysiological aspects // Electronic Journal of General Medicine, 2018, vol. 15(6), em94. <https://doi.org/10.29333/ejgm/100633>

REFERENCES

1. Baturina A.S., Gaidenko E.Yu., Yablochkova E.T. Communicative competence and communicative ability: a comparative analysis of terms. *New Science: Current State and Development Paths*. 2016. no. 5 (2). pp. 32-35. (in Russ.)
2. Bondarenko Yu.S., Nikolaev S.I. The study of readiness for professional self-development of teachers with different styles of pedagogical communication / *Modern forms, methods, technologies in pedagogy and psychology: a collection of articles based on the results of the International scientific and practical conference*. 2018. pp. 45-47. (in Russ.)

3. Vasilieva V.S. Language means of communication in the development of communicative competence of teachers of preschool education. *World of science, culture, education*. 2018. no. 1 (68). pp. 32-35. (in Russ.)
4. Vladimirova I.V., Nikishova L.Yu., Prasolova I.V. The teacher's communication style as a condition for the development of the modern preschooler / *Russian Science in the Modern World: collection of articles of the XIV International Scientific and Practical Conference*. 2018. pp. 87-89. (in Russ.)
5. Garkusha T.V. Interpersonal communication teacher-student: friend-enemy-other / *Personality in culture and education: psychological support, development, socialization: All-Russian scientific and practical conference*. 2017. no. 5. pp. 694-697. (in Russ.)
6. Davlatov M.A. Preparation of future teachers for pedagogical communication - a factor of adaptation. *Bulletin of the Tajik National University*. 2018. no. 1. pp. 228-233. (in Russ.)
7. Dmitrieva L.G., Solonina E.L. Features of the dialogical environment of students' communication in the construct system of J. Kelly. *Vestnik Bashkirskogo universiteta – Bulletin of Bashkir University*. 2006. no1. pp. 101-106. (in Russ.)
8. Zharovskaya A.V. The conceptual basis for the formation of teachers' readiness for learning vocabulary by elementary school students. *Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology*. 2014. no. 1 (6). pp. 24-27. (in Russ.)
9. Kolesov V.I. Psychological and pedagogical problem of a teacher in communicating with students in a modern school / *Traditional and innovative science: history, current state, prospects: a collection of articles of the International Scientific and Practical Conference 2018*. pp. 143-146. (in Russ.)
10. Korobkova O.F. The content of the concepts of "communicative competence," communication skills "and" speech skills "in modern regulatory documentation and scientific literature. *Special Education*. 2010. no. 3 (19). pp. 29-41. (in Russ.)
11. Kuzmina O.V. Formation of subject competence in the Russian language of professional communication / *Philological education in modern conditions: linguistic and methodological: materials of the International scientific and practical conference*. 2016. pp. 240-245.
12. Lebedenko I.Yu. Methodological foundations for preparing future teachers to communicate with children with special educational needs / *Collection "Organization of inclusive education in the Krasnodar Territory (from work experience)"*. 2017. pp. 112-127. (in Russ.) (in Russ.)
13. Mishina Yu.V., Yusupov I.M. The education factor in the age-related involution of thinking processes. *Bulletin of the Udmurt University*, 2016., vol. 26, no. 3. pp. 98-102. (in Russ.)
14. Osmina E.V. Psychological analysis of age-related developmental paradoxes in the context of preschool education. *Preschool education: experience, problems, development prospects*. 2015. no. 1 (14). pp. 41-45. (in Russ.)
15. Polyanskaya S.A. Professionalism of the modern teacher through the prism of his communicative competence in the process of communication / *Actual problems of state, regional and municipal government: theory, analytics, practice: collection of articles*. Orenburg, 2017. pp. 63-66. (in Russ.)
16. Serikzhanov A.S. Non-verbal means of communication in the work of a teacher / *Actual directions and prospects for the development of the legal system in the modern world. Fundamental and applied research: main areas: materials of the International scientific-practical conference*. 2017. pp. 97-99. (in Russ.)
17. Teslenko O.V. Practice-oriented preparation of the future teacher to communicate with students in the context of developing education. *Materials of the International scientific-practical conference // Ed. E.I. Artamonova, O.S. Ushakova / Collection "Language and Actual Problems of Education"*. 2018. pp. 387-389. (in Russ.)
18. Uvarova L.N., Trushina S.V. The psychology of communication between the teacher and students with various socio-psychological types of personality / *Modern trends in scientific activity: a collection of materials of the XXVII International scientific and practical conference*. 2017. pp. 406-407. (in Russ.)
19. Fedchenko N.M., Amirseilova A.T. An individual level of professional competencies of teachers with various communication styles. *Materials of the II international scientific-practical conference. In 3 volumes. "Integration of the Scientific Community to the Global Challenges of Our Time."* 2017. pp. 277-285. (in Russ.)
20. Shcherbakova V.V. Communicative competence as a synthesis of speech and language ability. *Vestnik of Kostroma State University*. 2008. vol. 14. no. 3. pp. 106-108. (in Russ.)
21. Uher J. Personality psychology: lexical approaches, assessment methods, and trait concepts reveal only half of the story--why it is time for a paradigm shift. *Integrative psychological & behavioral science*, 2013, vol. 47(1), pp. 1-55. doi: 10.1007/s12124-013-9230-6
22. Mikhailova I.V., Orlova L.V., Erofeeva M.A., Khudyakova T.L., Stanovova L.A., Fomina E.V., Baranova V.A. Students-leaders and students-outsiders: cognitive style and personal. *Modern journal of language teaching methods*. 2018. vol. 8, no. 9. pp. 152-161.
23. Salakhova, V. B., Belinskaya, D. B., Erofeeva, M. A., Ulyanova, I. V., Zotova, L. E., Khammatova, R. S., Mizonova, O. V. Modern methods of diagnosing addiction to psychoactive substances: neurophysiological aspects. *Electronic Journal of General Medicine*, 2018, vol. 15(6), em94. <https://doi.org/10.29333/ejgm/100633>

Информация об авторах

Белоус Елена Николаевна

(Россия, Коломна)

Доцент, кандидат психологических наук,
Государственный социально-гуманитарный
университет

E-mail: belousen@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0002-7556-0024

Ерофеева Мария Александровна

(Россия, Москва)

Доктор педагогических наук, профессор
Московский университет МВД России имени В.Я.
Кикотя

E-mail: erofeeva-ma72@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0001-7176-513X

Information about the authors

Elena N. Belous

(Russia, Kolomna)

PhD in Psychology

Associate Professor

The State Humanities and Social Studies University

belousen@yandex.ru

ORCID ID (<http://orcid.org/0000-0002-7556-0024>)

Maria A. Erofeeva

(Russia, Moscow)

Doctor of Education, Professor
Moscow University of the Ministry of Internal Affairs
of Russia named after V.Ya. Kikot

E-mail: erofeeva-ma72@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0001-7176-513X