

*Департамент образования и науки Украины Запорожской облгосадминистрации
Запорожское территориальное отделение МАН
Коммунальное внешкольное учебное заведение
«Малая академия наук ученической молодежи»
Васильевской районной рады Запорожской области*

*Научное отделение – языкознание
Секция – русский язык*

Речевой портрет современного учителя

(на примерах изучения речи учителей

КЗ «Днепрорудненская гимназия ‘София’ - ООШ I-III ступеней №1»)

*Научно-исследовательская работа
Вовк Ксени,
ученицы 9-Б класса
Коммунального заведения
« Днепрорудненская гимназия “София” »–
ООШ I–III ступеней №1»
воспитанницы КВУЗ
«Малая академия наук ученической молодежи»
Васильевской районной рады Запорожской области*

***Научный руководитель** – преподаватель КВУЗ
«Малая академия наук ученической молодежи»
Васильевской районной рады Запорожской области
Дорожкина Светлана Викторовна*

Содержание

ВВЕДЕНИЕ	3
РАЗДЕЛ 1	8
ПОНЯТИЯ «РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ» И «КОЛЛЕКТИВНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ» В ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОПИСАНИЯХ	
РАЗДЕЛ 2	15
ОПИСАНИЕ КОЛЛЕКТИВНОГО РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА УЧИТЕЛЕЙ КЗ «ДНЕПРОРУДНЕНСКАЯ ГИМНАЗИЯ «СОФИЯ»	
2.1. Фонетические особенности педагогической риторики.....	16
2.2. Специфика употребления лексических единиц	20
в педагогическом дискурсе.....	20
2.3. Характеристика основных словообразовательных моделей.....	26
2.4. Морфологический аспект профессиональной речи учителя.....	28
2.5. Своеобразие синтаксических конструкций в речи учителей	31
2.6. Доминирующий тип речевой культуры учителей гимназии «София»	37
ВЫВОДЫ	38
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	41
ПРИЛОЖЕНИЯ	46

ВВЕДЕНИЕ

Одним из приоритетных направлений в современной лингвистике является исследование языковой личности в различных ее проявлениях. Речевые портреты, индивидуальные и коллективные, являются эффективным методом описания и изучения языковой личности.

Речевой портрет – это «воплощенная в речи языковая личность, объединенная с другими личностями в одну социальную общность (национальную, демографическую, профессиональную и т.п.)»[3, с.7].

«Вернейший способ узнать человека, его умственное развитие, его моральный облик, его характер–прислушаться к тому, как он говорит. Если мы замечаем манеру человека себя держать, его походку, его поведение и по ним судим о человеке, иногда, впрочем, ошибочно, то язык человека гораздо более точный показатель его человеческих качеств, его культуры», – утверждал академик, всемирно известный литературовед Д.С.Лихачев [32, с.7]. Действительно, по речи человека можно судить о его половой принадлежности, возрасте, профессии, степени образованности, об уровне его воспитанности и культуры.

Речевое поведение учителя – важная составляющая его профессиональной культуры, так как именно речь учителя, являясь его визитной карточкой, во многом определяет отношение учащихся как к самому учителю, так и его предмету. Речь учителя, подобно камертону, задает учащимся эталон звучания речи, оказывает непосредственное влияние на развитие их речевой культуры.

Именно поэтому в реформе Новой украинской школы огромное внимание уделяется разработке профессионального стандарта современного учителя-предметника базовой и старшей школы. Языковая коммуникативная компетентность является одной из самых важных для современного учителя, потому что без владения речью, умений выслушивать, четко излагать свою точку зрения невозможно достижение

эффективного взаимодействия на уроке и получение желаемых педагогических результатов.

Речь учителя должна соответствовать высоким требованиям:

- быть содержательной, точной, логичной;
- правильной с точки зрения лексики, грамматики, орфоэпии;
- образной, выразительной, эмоционально насыщенной;
- быть неторопливой и достаточно громкой;
- отличаться богатством интонации;
- соответствовать правилам речевого этикета.

В работах таких лингвистов, как М.В.Китайгородская[22], Л.П.Крысин[26-28], Н.Н.Розанова[22], как правило, представлены речевые портреты отдельных известных личностей. В большей мере изучены речевые портреты писателей. В настоящее время популярными становятся исследования речевого поведения политических деятелей.

Несмотря на многочисленные дискуссии в обществе о том, каким должен быть современный учитель, можно утверждать, что в настоящее время отсутствуют достоверные научные данные, в которых зафиксированы речевые особенности коллективной языковой личности современных учителей, не изучены речевые портреты украинских учителей, ведущих преподавание учебных предметов на русском языке в классах с русским языком обучения в условиях билингвизма.

Таким образом, **актуальность** исследования коллективного речевого портрета учителей гимназии «София» определяется важностью речевой культуры учителя как показателя его профессиональной компетентности, недостаточной степенью изученности данного вопроса и уникальностью функционирования русского языка как языка преподавания в украинской школе.

Цель научной работы– изучение и описание речевого портрета учителей-предметников средней и старшей школы КЗ «Днепрорудненская гимназия “София”».

Для достижения данной цели формируются следующие задачи:

1. Проанализировать подходы к определению речевого портрета в отечественной и зарубежной лингвистике.
2. Выявить и описать речевые особенности учителей-предметников на фонетическом, лексическом, морфологическом, синтаксическом и словообразовательном уровне.
3. Провести анкетирование с целью определения степени соответствия речи учителей нормам литературного произношения и словоупотребления;
4. Осуществить онлайн тестирование учителей по методике Григория Головина (<https://knife.media/russian-quiz/>) для определения пассивного словарного запаса;
5. Определить доминирующий тип речевой культуры учителей гимназии «София» в соответствии с классификацией О.Б.Сиротининой и В.Е.Гольдина [12].

Объектом исследования является коллективная языковая личность учителей КЗ «Днепрорудненская гимназия “София”», предметопределяют фонетические, лексические, грамматические особенности речевого портрета учителей-предметников средней и старшей школы КЗ «Днепрорудненская гимназия “София”», формулы общения и речевого этикета.

Источником фактического материала послужили ручные записи неподготовленной устной речи учителей во время уроков и на переменах, а также данные, полученные в результате анкетирования «Акцентологические нормы» и онлайн-тестирования по методике Г.Головина. Картотека примеров в общем насчитывает 257 речевых единиц различных уровней.

Цель, задачи и специфика объекта определили **основные методы исследования:**

- *метод анализа и синтеза, позволивший проанализировать выявленные языковые особенности речи учителей;*
- *описательный метод для создания целостного представления о коллективном речевом портрете учителей гимназии «София»;*
- *статистический метод для установления доминирующих особенностей речевого поведения учителей-предметников гимназии «София» на различных языковых уровнях.*

Кроме того, использован **метод лингвистического эксперимента** (анкетирование, тестирование, интервьюирование учителей-информантов) с целью сбора фактического материала для исследования, а также приемы классификации, наблюдения и интерпретации, что и предусматривает целенаправленный и системный анализ фактов языка и речи.

Теоретической базой исследования послужили работы Ю.Н. Караулова [19, 20], Г.И. Богина [5, 6], В.И. Карасика [21], К.Ф. Седова [44], М.В. Китайгородской [22], Н.Н. Розановой [22].

Практическое значение исследования связано с возможностью использования материала в прикладных лингвистических дисциплинах (прагмалингвистике, психолингвистике, социолингвистике), а также при разработке курсов по риторике и культуре речи, при подготовке к педагогическим советам, психологическим семинарам, посвященным проблемам коммуникации учителей и учащихся.

Данные проведенного исследования могут быть также использованы для организации работы действующего в гимназии клуба «Молодость и перспектива», цель которого оказать методическую поддержку начинающим

свою педагогическую деятельность молодым учителям. Изучение способов речевого воздействия на учащихся может способствовать повышению коммуникативных навыков и речевой культуры молодых учителей.

Работа состоит из введения, двух разделов с подразделами, списка использованных источников (52 наименования). Основной текст работы – 40 страниц, общий объем – 60 страниц.

РАЗДЕЛ 1

ПОНЯТИЯ «РЕЧЕВОЙ ПОРТРЕТ» И «КОЛЛЕКТИВНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ» В ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ОПИСАНИЯХ

В современной лингвистике существуют различные взгляды на такие понятия, как «языковая личность» и «речевого портрет».

У истоков создания теории языковой личности стояли В.Гумбольдт, Л.Вайсгербер, И.А.Бодуэн де Куртене, А.А.Потебня, Г.О.Винокур.

Сам термин «языковая личность» впервые упоминается в 30-е годы двадцатого века в работах В.В.Виноградова «О художественной прозе» [7]. Широкое распространение в научном мире термин получил благодаря работам Г.И. Богина[5,6] и Ю.Н. Караулова[19,20].

Под языковой личностью понимается единство индивидуальных речевых стратегий и тактик, подсознательных, знаковых, мотивационных предпочтений, сформировавшихся в процессе общения как коммуникативный опыт личности. Языковая личность – это совокупность всех коммуникативных актов, направленных на другие коммуникативные личности. Таким образом, языковая личность – это, прежде всего, личность, которая использует в речевом акте определенные коммуникативные навыки, накопленные на протяжении всей жизни, с целью воздействия на собеседника в определенной ситуации общения.

Согласно взглядам Г.И.Богина, языковая личность – это «человек, рассматриваемый с точки зрения его готовности производить речевые поступки, создавать и принимать произведения речи»[5, с.1].

По мнению В.И. Карасика, языковая личность – это «человек, участвующий в коммуникации» [21, с.13].

Ю.Н.Караулов считает, что «языковая личность» – это «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и воспроизведение им речевых произведений (текстов), которые различаются, а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и

точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью»[20, с.8].

Структуру языковой личности, неотъемлемой частью которой является речевое поведение, можно представить в виде трехуровневой модели: вербально семантический (семантико-структурной, инвариантный) уровень, когнитивный уровень и прагматический (мотивационный) уровень.

Первый уровень – вербально семантический – отражает степень владения личностью обыденным языком (лексикой и грамматикой) и практически не отражает индивидуальных черт в использовании языковых средств.

Единицы вербально-семантического уровня (слова, вступающие друг с другом в определенные отношения) охватывают «все разнообразие их грамматико-парадигматических, семантико-синтаксических ассоциативных связей» [49, с. 149], а стереотипы представляют собой формульные словосочетания и предложения, которые выступают как своего рода клише.

Второй уровень – «когнитивный». На этом уровне происходит актуализация и идентификация важных знаний и представлений, присущих социуму (языковой личности) и создающих коллективное или индивидуальное когнитивное пространство. Единицами этого уровня являются концепты, идеи, понятия. Этот уровень предполагает отражение языковой модели мира личности, ее тезауруса, культуры. Стереотипами когнитивного уровня являются устойчивые стандартные связи между единицами языка. Эти связи находят выражение в пословицах и поговорках, афоризмах, крылатых выражениях, которые соответствуют устойчивым связям между понятиями в тезаурусе языковой личности и выражают тем самым «вечные» для данной языковой личности истины [20, с. 65 – 67].

Третий высший уровень – прагматический (мотивационный), единицами которого являются коммуникативные потребности. Он включает в себя «выявление и характеристику мотивов и целей, движущих развитием языковой личности»[19, с. 3]. Единицы данного уровня и отношения между

ними обуславливаются сферой общения и спецификой коммуникативной ситуации. Стереотипами мотивационного уровня являются определенные символы, образы, знаки прецедентных тексты, свойственные данной культуре.

Языковая личность в современной лингвистике предстает как совокупность различных навыков речевого общения, сочетание языковых способностей и намерений к осуществлению тех или иных речевых поступков, которые могут быть систематизированы как по видам речевой деятельности, так и по уровням языковой системы. Обобщая сведения о языковой личности, ученые выделяют три основных подхода в ее изучении: структурный – Г.И. Богин, Ю.Н. Караулов [5, 20]; коммуникативный – О.Б. Сиротина [45]; стратегический – А.А. Залевская [15].

Мнения различных лингвистов сходятся в том, что языковая личность складывается из способностей человека осуществлять различные виды речемыслительной деятельности и использовать различного рода коммуникации для общения друг с другом и с окружающим миром [29, с.202].

Частое использование понятия «языковая личность» привело к тому, что «языковой личностью стали называть любую коммуникативную и языковую характеристику, выступающую отличительной особенностью текста, профессии, возраста, литературного произведения, стиля и т.д.» [36, с. 7]. Со временем термин утратил семантическую емкость, и исследователи начали вводить в употребление сходные обозначения [2, с. 6].

Так, И.А. Стернин использует понятие «коммуникативная личность» [46], а Л.П. Клобукова и В.В. Красных употребляют термин «речевая личность» [24, 25].

Языковая личность, рассматриваемая в ситуации общения, может быть определена как коммуникативная личность, т.е. «обобщенный образ

носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и поведенческих реакций» [20, с. 26]. При этом языковая личность представляется как «срединное звено между языковым сознанием – коллективным и индивидуальным активным отражением опыта, зафиксированного в языковой семантике, с одной стороны, и речевым поведением – осознанной и неосознанной системой коммуникативных поступков, раскрывающих характер и образ жизни человека, с другой стороны» [20, с. 100].

Ю.Е. Прохоров утверждает, что «если языковая личность – это парадигма речевых личностей, то, наоборот, речевая личность – это языковая личность в парадигме реального общения» [41, с. 59].

На основании вышеизложенного мы, вслед за Карауловым, понимаем языковую личность как «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, целевой направленностью» [20, с.38].

Таким же многогранным является понятие «речевой портрет личности». Его изучение начинается с фонетического портрета, описание которого разрабатываются с 60-х годов XX века М.В. Пановым [40]. Для создания фонетического портрета ученый использовал социальные характеристики людей, отмечал наличие в речи диалектных особенностей, изучал влияние на речь возраста, профессии и других факторов.

Изучение языковой личности проводится в соответствии со следующими аспектами: «построение модели структуры и типологии языковой личности, классификация языковых личностей по разным основаниям, описание целостного речевого портрета личности и т. д.» [23, с. 99].

При описании речевого портрета говорящего рассматриваются языковые и речевые особенности, отдельно взятые или в

совокупности. Большинство работ посвящено подробному анализу особенностей на конкретном языковом уровне: фонетическом, лексическом, синтаксическом. Анализ речевого портрета представляет собой характеристику разных уровней реализации языковой личности.

Одним из самых важных моментов в характеристике речевого портрета является установление ярких элементов; в связи с этим описание всех уровней языка не является обязательным, а основополагающей является характеристика языковых особенностей и особенностей речевого поведения.

М.В. Китайгородская и Н.Н. Розанова называют речевой портрет «функциональной моделью языковой личности» [22, с. 10].

Г.Г. Матвеева понимает под речевым портретом «набор речевых предпочтений говорящего в конкретных обстоятельствах для актуализации определенных намерений и стратегий воздействия на слушающего» [36, с. 14]. Исследователь отмечает, что с помощью речевого портрета фиксируется речевое поведение, которое «автоматизируется в случае типичной повторяющейся ситуации общения» [36, с. 87].

Г.Г. Матвеева также утверждает, что, как и языковая личность, речевой портрет бывает индивидуальным и коллективным. В центре внимания индивидуального речевого портрета находится индивидуальный стиль, отражающий особенности определенной языковой личности. Индивидуальный речевой портрет дает возможность судить о речевых характеристиках какой-либо социальной группы [36, с. 29].

Обычно в работах ученых рассматривается какая-либо отдельная сторона, чаще всего это особенности фонетики и словоупотребления. Существует несколько схем, которые раскрывают структуру речевого портрета и дают возможность его описать.

По мнению Т.П. Тарасенко, «речевой портрет – это совокупность языковых и речевых характеристик коммуникативной личности или определённого социума в отдельно взятый период существования» [47, с.

8], то есть речевой портрет отдельной личности отражает ее характеристики: социальные, этнокультурные, возрастные, гендерные и др.

М.В. Китайгородская и Н.Н. Розанова рассматривают индивидуальные и групповые речевые признаки личности. Индивидуальные речевые признаки имеют идентифицирующее значение для личности, а групповые – характеризуют личность с точки зрения ее принадлежности к той или иной социальной группе[22]

Ученые говорят о необходимости изучения лексикона, тезауруса и прагматикона языковой личности[22, с.19]. Лексикон – уровень, который отражает владение лексико-грамматическим запасом языка. На этом уровне анализируется запас слов и словосочетаний, которым пользуется конкретная языковая личность. Тезаурус представляет картину мира личности. При описании речевого портрета акцентируется внимание на использовании разговорных формул, речевых оборотов, особой лексики, которые помогают узнать личность. Прагматикон включает в себя систему мотивов, целей, коммуникативных ролей, которых придерживается личность в процессе коммуникации. Уровни данной модели соответствуют уровням языковой личности в модели, представленной Ю.Н. Карауловым: вербально-семантическому, когнитивному и прагматическому.

Многие исследователи уделяют внимание только одной стороне речи. Например, М.В. Китайгородская и Н.Н. Розанова акцентируют внимание на описании произносительных особенностей. Рассматриваются речевые предпочтения личности в предпочтении определенного орфоэпического варианта, в выборе приемов акцентного выделения. Также в исследовании рассматриваются и лексические особенности: лексические повторы, стилистически сниженная, оценочная лексика[22].

Во многих исследованиях предпочтение отдается лексическому и синтаксическому уровню. Е.В. Осетрова определяет речевой портрет как «ключевой элемент облика, говорящего в формировании целостного образа личности» [39, с. 4]. При составлении речевого портрета лингвист

особое значение придает описанию лексики, ее соответствию социальному статусу говорящего, а также различным средствам выразительности: метафорам, сравнениям, лексическим повторам.

С.В. Леорда акцентирует внимание на том, что «речевой портрет – это воплощенная в речи языковая личность», а проблема речевого портрета является частным направлением исследования языковой личности [31, с.17].

Большинство лингвистов допускают возможность описания не всех слов языка, так Т.М. Николаева говорит о необходимости «фиксировать яркие диагностирующие пятна» [38, с. 73].

Исходя из выше изложенного, можно утверждать, что языковая личность – главный объект речевого портретирования. Речевой портрет – это комплексная характеристика особенностей речевого поведения языковой личности на всех языковых уровнях: фонетическом, лексическом, словообразовательном, морфологическом и синтаксическом.

РАЗДЕЛ 2

ОПИСАНИЕ КОЛЛЕКТИВНОГО РЕЧЕВОГО ПОРТРЕТА УЧИТЕЛЕЙ КЗ «ДНЕПРОРУДНЕНСКАЯ ГИМНАЗИЯ «СОФИЯ»

Речевое поведение учителя является важнейшей составляющей его профессиональной речевой культуры.

Изучению педагогического речевого общения, процессов формирования взаимодействия учителя и ученика посвящены исследования Л.С. Выготского [9], Т.А. Ладыженской [29], А.А. Леонтьева [30], И.А. Зимней [17], А.К. Михальской [37], Н.Д. Десяевой [14] и др.

Существуют различные виды взаимоотношений между учеником и учителем. Общение-устрашение вскрывает педагогическую несостоятельность учителя. Общение-заигрывание, в большей степени присуще молодым учителям, приводит к установлению фамильярных отношений между учащимися и педагогами. Речевое взаимодействие «учитель-ученик» должно происходить на основе дружеского расположения и высоких профессиональных установок педагога.

В процессе исследования, вслед за Л.С. Выготским, анализу подвергается речевое поведение как целостная система речевых проявлений языковой личности учителя, характеризующих его культуру речи.

Исследование по теме «Речевой портрет современного учителя» на примерах изучения речи учителей КЗ «Днепрорудненская гимназия «София» – ООШ I–III ст. №1» проводилось в два этапа.

В 2019 году были выявлены и описаны наиболее часто встречающиеся в речи учителей фразеологизмы.

В 2020 году было продолжено исследование особенностей речи учителей на фонетическом, лексическом, словообразовательном, морфологическом и синтаксическом уровнях.

С целью сбора материала для наблюдения были проведены анкеты для учителей (*Приложения 1,2*) и учащихся (*Приложения 3,4*). Некоторые

речевые единицы были зафиксированы в ходе наблюдения за речью учителей во время уроков, бесед с учителями на переменах.

В ходе исследования было опрошено 8 учителей и 73 учащихся 6 – 11 классов (2019год) и 9 учителей и 54 учащихся 6 – 11 классов (2020 год).

2.1. Фонетические особенности педагогической риторики

Описание речевого портрета предполагает описание различных уровней языковой личности, при этом все лингвисты, начиная с М.В.Панова, отмечают важность изучения фонетических особенностей речевого портрета языковой личности.

С.М. Гайдучик говорит об особенностях произносительного или фонетического стиля, который он определяет, как «комплекс фонетических средств, свойственных речевому высказыванию, в данной форме и ситуации и в определенной сфере речевого общения» [10, с.4].

Многие лингвисты считают, что вариативность фонетических единиц речи участников коммуникации зависит от темпа речи: быстрый темп речи приводит к большей редукции, ассимиляции и выпадению звуков и целых слогов, при сохранении смысла высказывания.

Г.Л. Лысенко отмечает, что «появление в речи тех или иных фонетических особенностей как на сегментном, так и на просодическом уровне обуславливается определенной экстралингвистической ситуацией, при которой происходит общение» [33, с.3].

Устная речь, как правило, спонтанна, поэтому фонетические средства всегда подвержены многочисленным изменениям. Л.П. Блохина обращает внимание на то, что «сохранение всех норм литературного языка в спонтанной речи, и особенно в ее разговорной форме, является для носителя языка аномальным и имеет место, как правило, лишь в речи иностранцев. Подобная речь оценивается как нечто неестественное, как речевой педантизм» [4, с. 4].

Фонетическое оформление речи, являясь частью педагогической риторики, способствует эффективному восприятию и усвоению учебного материала, а также свидетельствует о высоком уровне профессионально-педагогической культуры.

Проанализировав мнения учёных по проблеме фонетических особенностей учительской речи, можно сделать вывод о важности звукового оформления речи, которое предполагает соблюдение фонетических и орфоэпических норм, четкость дикции, использование таких выразительных средств речи, как темп, ударение, интонация, голос и его эмоциональная окраска, а также громкость звучащей речи.

Ученики-оптаны в 2020 году отметили, что шесть из девяти преподавателей (67%) говорят достаточно громко, трое из девяти (33%) – тихо; восемь из девяти (89%) имеют четкую дикцию. Громкость голоса определяется прежде всего физиологическими данными каждого учителя, в какой-то мере зависит от количества учащихся в классе. Для учителя важно найти оптимальную громкость звучания: это показатель уровня профессионализма. В ходе бесед с учащимися было установлено, что некоторые из них рассматривают громкость и четкость, понятность произношения как синонимичные понятия.

Следует также отметить, что для большинства учителей характерно изменение силы и громкости звучания речи. Усиление громкости звучания очень часто наблюдалось в случаях плохой дисциплины в классе, а также в ходе эмоционального, увлеченного рассказа учителя о судьбе писателя или ученого. В то же время, как показало наблюдение, некоторые учителя при плохой дисциплине в классе начинают говорить тише. Например, при написании контрольного диктанта тихая спокойная речь учителя становилась своеобразным сигналом учащимся о необходимости не разговаривать и внимательно слушать. Как видим, громкость речи – важный показатель учительского мастерства.

Быстрый темп речи отмечен у четверых из девяти преподавателей (45%), средний темп речи имеют трое преподавателей (33%), медленно говорят двое преподавателей (22%). По мнению учащихся, речь семи преподавателей (78%) эмоциональна и отличается интонационным разнообразием (*Приложение б*). На наш взгляд, темп речи и эмоциональная окраска речи преподавателя является индивидуальной особенностью, связанной с типом характера, темпераментом учителя. По мнению некоторых учителей, быстрый темп речи придает динамику учебному процессу. Замедление темпа речи быстро говорящих учителей можно было наблюдать в ситуации объяснения сложного материала при необходимости повторять особо значимые понятия.

В ходе наблюдения за спонтанной речью учителей и проведения анкетирования (*Приложение 1*) было зафиксировано нарушение акцентологических норм в произношении некоторых слов (*Приложение 5*). Четверо учителей (44%) произносят «жАлюзи» вместо «жалюзИ», трое учителей (33%) допустили ошибку в произношении слов «корысть», «обеспечение», «поняла»: «пОняла» вместо «пoнялА», «кОрысть» вместо «кoрЫсть», «обеспечЕние» вместо «обеспЕчение». Двое учителей (22%) допустили такие ошибки: «красивЕе» вместо «красИвее», «звОним» вместо «звoнИм», «нАчала» вместо «началА».

Иногда на фонетическом уровне в повседневном общении учителя используют неполный стиль произношения. Наиболее часто фонетической деформации подвергаются высокочастотные слова. К ним относятся, например, звуковые формы следующих слов: *сейчас* [счас, щас], *тысяча* [тыща].

Редукция гласных является неотъемлемым свойством устной речи, результатом действия принципа экономии речевых усилий. Полная степень редукции – это полное исчезновение гласного в неударном слоге и даже всего слога, включая и согласные.

Синкопа (*от греч. «сокращение»*) – выпадение гласного или нескольких звуков в середине слова было выявлено у 5 учителей (56%). Так, в речи учителей гимназии «София» зафиксировано сокращенное произношение отчеств: *Ольга [Иванна], Вита [Jur'на], Виталий [Влад'им'ирыч]*.

Другой разновидностью полной редукции является апокопа (*от греч. «усечение»*) – это исчезновение конечного гласного или даже конечной части слова. В речи учителей также встречаются подобные явления у 7 учителей (78%), чаще всего при произношении имен: *Свет* (звательный падеж от Света), *Дим* (Дима), *Саш* (Саша), *Оль* (Оля) и т.п.

На наш взгляд, подобные формы произношения характерны для демократического стиля общения и свидетельствуют о дружеских, доверительных отношениях, которые существуют в общении с коллегами и учениками.

В речи двух учителей (22%) зафиксированы явления русско-украинской интерференции. Вслед за В. А. Виноградовым под интерференцией мы подразумеваем «взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при контактах языковых, либо при индивидуальном освоении неродного языка; выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного» [7, с.188].

В речи учителей были зафиксированы следующие факты:

- эмоциональное произношение местоимения *что* как *шо*, союзов *чтоб*, *чтобы* как *шоп*, *шобы*: «Да **шош** такое», «**[Шош]**ты делаешь», «**[Шоп]**вы получили 12 баллов»;
- использование фрикативного звука [ɣ] на месте взрывного [g]: «Нельзя быть такой [ɣ]рубой», «[ɣ]де ты был», «[ɣ]ромче [ɣ]овори»;

- произношение [чн] в словах *порядочный, скучно*: «Порядо[чн]ый человек так и поступает», «Будьте уверены, ску[чн]но не будет».

В речи одного учителя зафиксировано произношение местоимения *что* как *чо*: «**Чо** тебе не сидится?», «**Чо** тебе не хватает для полного счастья?». Такое произношение характерно для просторечного произношения, в речи учителя имеет шуточный, ироничный оттенок.

Таким образом, можно утверждать, что в коллективном речевом портрете учителей гимназии «София», работающих в классах с русским языком обучения, преобладают следующие фонетические особенности:

- быстрый темп речи (45%);
- громкая речь (67%);
- четкая дикция (89%);
- эмоциональность и интонационное разнообразие речи (78%);
- незначительные отклонения в орфоэпических нормах русского языка, связанными с явлениями русско-украинской интерференцией (44%) и неверной постановкой ударения в некоторых словах (22%).

2.2. Специфика употребления лексических единиц педагогическом дискурсе

Профессиональная речь учителя должна соответствовать всем нормам литературного языка. Лексические ошибки опасны тем, что они не так заметны (как, например, фонетические) в потоке звучащей речи. Это приводит к тому, что ученики, вслед за учителем, начинают употреблять слова в несвойственных им значениях.

Учитель должен избегать в своей речи молодежных сленговых выражений. Исследователи педагогической риторики говорят о том, что для молодого учителя жаргон (в минимальных количествах) может быть одним из средств завоевания авторитета при условии

безупречноговладения литературным, но затем он воспринимается как «сорняк», который необходимо устранить [1, с.12].

Речь преподавателя должна стать для учащихся «риторическим идеалом» и с точки зрения соблюдения правил речевого этикета. Довольно часто нарушения речевого этикета в речи учителей сводятся к использованию единиц со сниженной стилистической окраской, с отрицательным эмоционально-оценочным значением, излишней категоричностью высказывания.

Только в том случае, если речь учителя понятная, доступная, яркая, выразительная и запоминающаяся, на уроках возможно достижение главной педагогической цели: установление хорошего контакта с обучающимися и передача знаний. Поэтому характеристика лексикона – важная составляющая коллективного речевого портрета представителей данной социальной группы.

Учителям-оптантам было предложено пройти тест Григория Головина с целью определения словарного запаса (<https://knife.media/russian-quiz/>). В ходе эксперимента были получены следующие данные: пассивный словарный запас учителей гимназии «София» соответствует величине от 70 до 90 тысяч слов (*Приложение 7*). Такие данные говорят о достаточно высоком уровне владения словом.

В ходе наблюдения было установлено, что основу лексикона учителей составляет нейтральная лексика. Наиболее частотными, повторяющимися в речи большинства учителей, оказались следующие лексические единицы: *ребята, книга, дневник, презентация, доска, парта, рука, тетрадь, вопрос, ответ*.

Высокая частотность указанных слов объясняется тем, что данные слова используются учителями, преподающими разные предметы, с целью установления дисциплины и организации учебного процесса.

Следует отметить, что речь всех опрошенных учителей насыщена терминами:

- *риторический вопрос, эпитет, метафора, гипербола, антитеза, гротеск (литература);*
- *мимикрия, паренхима регенерация, симбиоз, фагоцитоз, энтодерма (биология);*
- *аксиома, арифметическая прогрессия, вектор, косинус, хорда (математика);*
- *валентность, оксид, ион, электрон (химия);*
- *междоусобица, уния, панщина, сейм (история Украины);*
- *атмосфера, ландшафт, меандры, ирригация (география);*
- *алгоритм, интерфейс, кэш, сервер, гиперссылка (информатика);*
- *инерция, тяготение, масса покоя, плотность (физика).*

Речь учащихся, как правило, изобилует словами-паразитами. Такие лишние «слова-сорняки» в незначительном количестве были зафиксированы и в речи учителей гимназии «София»: *итак, нет, ну..., то есть, как бы, так, ёлки-палки, значит, понимаете, видите ли и др.* В большинстве случаев эти слова используются для привлечения внимания или конкретизации высказывания.

Иногда в речи учителей встречались иностранные слова и выражения: *very good, my dear friends, excuse me, shut your mouths, please.* Использование таких слов и выражений вносит в общение некий элемент неожиданности и непринужденности, создает веселую атмосферу, способствует разрядке обстановки.

Речь учителей очень часто содержит эмоционально-оценочную лексику. Ее использование определяется коммуникативно-дидактическими целями. Слова с выраженной эмоционально-экспрессивной окраской дают учителю возможность высказывать собственные оценочные суждения в отношении излагаемого учебного материала, акцентировать внимание учащихся на обсуждаемой проблеме,

создавать атмосферу творческого поиска на уроке, отмечать достоинства и недостатки ученической деятельности.

Считается, что нейтральная, общеупотребительная лексика не способна оказать столь сильное воздействие на аудиторию, как экспрессивное слово, поэтому учителю необходимо учитывать оценочные свойства употребляемых лексических единиц.

Очень часто эмоционально-оценочные слова и выражения в речи учителей гимназии «София» связаны с оценочным значением деятельности ученика на уроке и носят иронический, шуточный оттенок, типа, *лауреат Нобелевской премии, вундеркинд* («ученик, совершенно не владеющий знаниями по теме»); *бабы базарные, кумушки* («постоянно разговаривающие на уроке ученики»); *великий нехочуха* («ученик, отказывающийся выполнять задания на уроке»).

Были также зафиксированы слова с суффиксами субъективной оценки: *солнышко, лапушки, умничка, болтушки, минуточку*.

Подобные слова и выражения позволяют учителю дать оценку происходящему на уроке, в шуточной, небрежной форме сделать замечание.

Было также замечено, что некоторые стилистически нейтральные слова в речи учителей расширяют круг своих значений и приобретают эмоционально-оценочный оттенок. Иногда расширение значения может доходить до такой степени, что слово начинает обозначать вообще любой предмет, выполняя функцию местоимения – указывать на предмет, а не называть его. Например, слово *цирк* в педагогическом дискурсе имеет значение «ситуация, которая не нравится»: «*Что за цирк*»; «*Билеты в цирк мы, кажется, не заказывали*».

Некоторые учителя свободно сочетают в своей речи лексику разных языковых подсистем.

Так, в речи учителей были зафиксированы профессиональные жаргонизмы: *окно* («свободный урок»), *нулевка* («урок перед первой парой, который начинается в 7.30») и т.п.

Кроме того, необходимо указать на «особые» слова и выражения, которые делают речь оригинальной, узнаваемой и запоминающейся: *стопе* («прекратите разговаривать»), *забомбическая тема* («невероятно интересная тема»), *ахтунг, ахтунг* («внимание, внимание»), *трамбуем животики* («кушаем»).

Яркость и оригинальность речи придают фразеологизмы. Использование фразеологизмов в учительской речи связано с их выразительными возможностями. Фразеологическим оборотам присуща образность и экспрессия, что помогает избежать заурядности и примитивности в общении.

Как показало исследование 2019 года все учителя в той или иной степени употребляют фразеологизмы в своей речи, речь двух из восьми учителей насыщена фразеологизмами.

Учителями было названо 48 различных фразеологизмов, которые они часто употребляют в процессе обучения, учащиеся смогли вспомнить 23 фразеологизма, используемых учителями (*Приложения 8,9*).

По утверждению учителей, они используют фразеологизмы в различных ситуациях (*Приложение 10*):

- вместо замечаний (86%): «*а Васька слушает да ест*», «*бить баклуши*», «*бумага все стерпит*», «*Вавилонское столпотворение*», «*возвращение блудного сына*», «*в час по чайной ложке*», «*два сапога пара*», «*за двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь*»;
- для создания комфортной атмосферы в классе (43%): «*лед тронулся*», «*господа присяжные заседатели*», «*есть еще порох в пороховницах*», «*второе дыхание*»;

- в качестве похвалы (43%): «*бальзам на душу*», «*без сучка, без задоринки*», «*семи пядей во лбу*»;
- для придания своей речи выразительности, яркости, образности (29%): «*на блюдечке с голубой каемочкой*», «*момент истины*», «*галопом по Европам*», «*глас вопиющего в пустыне*»;
- для развития воображения учащегося, обогащения их словарного запаса (29%): «*Сизифов труд*», «*тяжела ты, шапка Мономаха*», «*попасть впросак*»;
- для установления дисциплины в классе (43%): «*кричать во всю Ивановскую*», «*прописать ижцу*», «*точить лясы*».

Было выявлено, что в речи учителей наиболее часто повторяются такие фразеологизмы: *аппетит приходит во время еды*; *бальзам на душу*; *за двумя зайцами погонишься ни одного не поймаешь*; *зубы заговаривать*; *бить баклуши*; *возвращение блудного сына*; *галопом по Европам*; *медвежья услуга*; *на «нет» и суда нет*; *от корки до корки*.

Многие фразеологизмы, используемые учителями, связаны с народными верованиями и обычаями («*бабушка надвое сказала*», «*бросать слова на ветер*», «*вилами по воде писано*»), профессиональной речью («*без сучка, без задоринки*», «*бить баклуши*», «*второе дыхание*», «*в час по чайной ложке*»), литературными источниками («*а ларчик просто открывался*», «*тяжела ты, шапка Мономаха*»). Не так часто учителя обращаются к фразеологизмам, вошедшим в язык из Библии, мифологии, истории (Приложение 11).

По мнению учителей, фразеологизмы влияют на эмоционально–интеллектуальное состояние учеников, увеличивают воздействующую силу слова, способствуют запоминанию необычных образных выражений.

В ходе исследования были выявлены нарушение некоторых норм словоупотребления: *прошли темувместо изучили тему*.

Доброжелательное, вежливое обращение к учащимся – основа педагогического речевого этикета, поэтому в речи учителей зафиксировано частое употребление различных формул вежливости: *благодарю, будьте добры, если тебя не затруднит, извините, пожалуйста, простите, спасибо.*

На лексическом уровне необходимо выделить следующие особенности коллективного речевого портрета учителей гимназии «София»:

- достаточно большой пассивный словарный запас (от 70 до 90 тысяч слов);
- преобладание нейтральной и книжной лексики;
- использование незначительное количество профессиональной жаргонной лексики и слов-паразитов;
- употребление общеизвестных английских слов и выражений;
- постоянное использование фразеологизмов;
- применение традиционных формул вежливости.

Таким образом, проанализировав особенности лексического уровня, можно утверждать, что используемые учителями лексические единицы соответствуют возрастным и индивидуально-психологическим особенностям учащихся. Речь учителей соответствует критериям доступности и адекватности смыслового восприятия учащимися.

2.3. Характеристика основных словообразовательных моделей

В речи учителей можно наблюдать отступление от словообразовательных норм. И не всегда причинами словообразовательных ошибок являются бедный лексикон и незнание норм языка. Очень часто словообразовательные ошибки обусловлены стремлением к большей выразительности и действенности речи. В результате ошибок такого рода деформируется значение слова (иногда – сознательно, в целях создания экспрессивно-ассоциативной аналогии),

нарушаются такие качества грамотной речи, как точность, чистота, ясность, уместность, выразительность

В ходе наблюдения за речью учителей были зафиксированы интересные словообразовательные тенденции:

- преобладание слов с производными основами; *бездоказательный, выполнение, отличительные, непревзойденный, предположение, убедительный, требования, соблюдение;*

- использование уменьшительно-ласкательных форм: *(молодчинка, спинки держим ровненько, подняли глазки, ротики закрыли, сели тихонечко, бедненький ты наш);*

- использование глаголов с несколькими приставками: *попридержи язык за зубами, поразмысли над своим поведением, стоит призадуматься;*

- употребление приставочно-возвратных глаголов с яркой эмоционально-оценочной окраской: *договоришься у меня, как додумался до такого; хватит, набегался;*

- образование сравнительной степени сравнения прилагательных и наречий с использованием приставки *по-*: *уже получше, этот вариант покрасивее, оденься потеплее, побольше примеров; поточнее, пожалуйста.*

Выше перечисленные словообразовательные особенности придают учительской речи разнообразные оттенки чувств, эмоций: одобрение, сочувствие, неодобрение, иронию.

Таким образом, на словообразовательном уровне речевые особенности учителей проявляются в использовании уменьшительно-ласкательных суффиксов, использование нескольких приставок для образования глаголов, использование приставок в образовании возвратных глаголов и степеней сравнения прилагательных и наречий. Практически

все вышеперечисленные особенности соответствуют основным характеристикам разговорного стиля, подчеркивают демократичность в отношениях между участниками образовательного процесса.

2.4. Морфологический аспект профессиональной речи учителя

Морфологические нормы требуют правильного образования грамматических форм слов разных частей речи: форм рода, числа, кратких форм и степеней сравнения прилагательных. Наиболее частым нарушением морфологических норм является употребление слова в несуществующей или не соответствующей контексту форме слова.

На морфологическом уровне проводилось наблюдение за частотой употребления частей речи в высказываниях учителей. Наиболее частотными оказались глаголы и существительные.

Так, значительную часть составляют глаголы повелительного наклонения: *вспомните, откройте, запишите, исправьте, обратите внимание, посмотрите, прослушайте, повторите, скажите, прокомментируйте* и т.п. Довольно часто форма повелительного наклонения содержит частицу *давайте*: *давайте узнаем, давайте ответим, давайте поможем, давайте повторим*. Возможно, такая форма предпочтительнее, потому что предполагает совместное действие ученика и учителя, не противопоставляет участников учебного процесса.

Иногда в значении глаголов повелительного наклонения использовались глаголы изъявительного наклонения: *читаем, идём к доске, смотрим в книгу, записываем, слушаем, думаем, вспоминаем, молчим*; или инфинитив (в записи домашнего задания): *таблицу заполнить, правила выучить, формулы повторить, алгоритм составить*.

При формулировке задания постоянно используются деепричастные обороты: *спишите, вставляя пропущенные буквы; читайте внимательно, выделяя главное; решая задачу, не забудьте...*

Имена существительные имеют предметное значение и поэтому являются обязательным элементом при создании большинства высказываний. Наиболее частотные имена существительные, выявленные в речи учителей, можно отнести к следующим лексико-семантическим группам:

- конкретные (*гимназия, книга, дневник, тетрадь, ручка, линейка, циркуль, альбом, атлас, компьютер, телефон, доска, ученики, одноклассники, группа,*);
- абстрактные (*просьба, стремление, желание, уважение, умение, везение, успех, понимание, радость, смех, тишина, проблема*);
- вещественные (*мел, марганец, водород, кислород, нефть, газ, руда, рожь*);
- собирательные (*листва, молодежь*).

Большинство выявленных конкретных имен существительных имеют названия предметов или лиц, связанных с процессом обучения. Активное употребление этих существительных объясняется стремлением учителей точно, информативно и доходчиво сформулировать мысль. Абстрактные существительные используются в связи с необходимостью обозначить состояние, чувство, качество, свойство или действие. Вещественные существительные чаще встречаются в речи учителей, преподающих предметы естественного цикла.

Довольно часто в речи учителей встречаются и другие части речи:

- личные и указательные местоимения: «**Вам** понятен вопрос?», «**Он** правильно написал?», «**Такой** ответ **меня** не устраивает», «**Такое** поведение недопустимо»;
- наречия: *отлично, неплохо, слишком громко, бездоказательно*;
- прилагательные: *краткий, подробный, устный*.

Особо следует отметить употребление междометий в речи учителей. Диапазон эмоций, выражаемых междометиями, достаточно

широк: досада, радость, удивление, догадка. В речи учителей гимназии «София» были зафиксированы следующие междометия:

- междометие *угу* заменяет в речи многих учителей слова одобрения правильности действий, выполняемых учеником;
- междометие *шав* выражает категоричное требование прекратить разговоры;
- междометие *эх* передает чувство досады из-за совершенной учеником ошибки: «*Эх, а было бы 12 баллов!..*»;
- междометие *ух* усиливает похвалу: «*Ух, какой молодец!*»

Кроме междометий в речи учителей встречаются слова, имитирующие различные звуки. Например, при выкриках с места учитель говорит: «*Тра-та-та, тра-та-та! Есть рука!*»

Довольно часто учителя гимназии «София» используют служебные части речи (предлоги, союзы, частицы) как средства выражения логических связей и отношений между словами: «*Приступаем к выполнению задания. Только будьте внимательны ...*», «*Переходим к изучению нового материала или еще выполним одно упражнение?*».

В ходе исследования было также установлено, что в целом речь большинства учителей соответствует основным морфологическим нормам. В речи двух учителей-оптантов (22%) зафиксированы такие нарушения морфологических норм: *ихний* вместо *их*; *красивше* вместо *красивее*; *по окончанию школы* вместо *по окончании школы*; *согласно приказа* вместо *согласно приказу*.

Таким образом, на морфологическом уровне необходимо выделить следующие особенности речевого портрета учителей:

- в речи учителей представлены практически все части речи;
- наиболее частотными являются существительные. глаголы повелительного наклонения, личные и указательные местоимения;
- для передачи различных чувств используются междометия;

- в речи отдельных учителей имеет место нарушение некоторых морфологических норм: в образовании степени сравнения прилагательных, формы местоимения неправильное употребление производных предлогов.

2.5. Своеобразие синтаксических конструкций в речи учителей

Синтаксические нормы регулируют построение основных синтаксических единиц – словосочетаний и предложений. Эти нормы включают правила согласования слов и синтаксического управления, соотнесения частей предложения друг с другом с помощью грамматических форм слов. Соблюдение синтаксических норм делает высказывание грамотным и осмысленным.

В речи учителей Днепрорудненской гимназии «София» можно встретить различные отступления от нормы на синтаксическом уровне. Так, например, часто встречаются короткие предложения, которые как бы нанизываются друг на друга. Также имеет место пропуск главных членов в неполных предложениях. Как правило, отсутствие главных членов не влияет на целостность и правильность восприятия высказывания, так как смысл легко понять исходя из ситуации общения. Преобладание неполных, эллиптических предложений объясняется стремлением педагогов к экономии речевых ресурсов с целью рационального использования урочного времени.

В процессе эксперимента были выявлены интересные факты. Так, большинство учителей предпочитает использовать диалогичную форму проведения уроков. Даже урокам-лекциям, по сути являющимся монологической речью, учителя придают форму диалога, что позволяет приобщить ученика к размышлению, акцентировать внимание на особо значимых моментах урока. Умение строить монолог в виде диалога свидетельствует о мастерстве учителя.

Преобладание вопросно-ответных конструкций отражает профессиональную специфику речевого портрета учителей. Формулируя

вопросы, учитель акцентирует внимание детей на проблеме и создает благоприятные условия для восприятия следующего за вопросом ответа, например: *«Мы знаем, что наречия с приставкой ДО-, пишутся с гласной О в конце слова: дочистА, добелА. Тогда почему мы пишем досрочноО? Вы думаете, это исключение? Нет! Сравните, каким способом образованы данные слова? Правильно! В первом случае – приставочно-суффиксальным способом от слова чистый, а во втором – суффиксальным от слова досрочный. Запоминаем: в наречиях с приставками ИЗ, ДО, С на конце пишется А, если они образованы каким способом? Верно!.. Приставочно-суффиксальным».*

Диалогизации монолога способствует использование особых высказываний-обращений к аудитории, риторических вопросов и восклицаний: *«Ведь вы знаете, что...», «Как вы помните...», «Представьте себе, что...», «Скажите, разве...», «Подумайте»; «Разве могут существовать права без соблюдения обязанностей?»; «Как много мог бы еще создать поэт!».*

Диалогичная форма проведения уроков способствует тому, что в речи учителей часто используются неполные предложения. Неполными называются предложения, в которых пропущен какой-либо необходимый по смыслу член предложения (главный или второстепенный).

Неполные предложения делятся на контекстуальные и ситуативные: контекстуально-неполные – понятны исходя из контекста, ситуативно-неполные – в определенной ситуации.

Особым видом неполных предложений являются эллиптические предложения. В них всегда отсутствует глагол-сказуемое, они понятны без контекста и без ситуации.

В речи учителей гимназии «София» зафиксированы все виды неполных предложений:

- контекстуально-неполные: *«Первая группа создает опорный конспект по пятому параграфу, вторая – по шестому, и третья – по седьмому»;*
- ситуативно-неполные: *«Желающие?»*, *«Кто?»*, *«Поэтому да, согласна»;*
- эллиптические: *«Еще пример»*, *«Я о результатах контрольной»*, *«Домашнее на доске».*

Обращение к неполным предложениям позволяет избежать повторения однотипных структур, делает урок более динамичным и является средством экономии речевых ресурсов, что положительно сказывается на имидже педагога.

Еще одной особенностью, характерной для всех учителей, являются повторы одной и той же фразы: *«Соли – это сложные вещества..., сложные вещества, которые состоят из атомов металла...из атомов металла и кислотного остатка».* Повтор речи преподавателя является стилистическим приемом, результатом которого является смысловое акцентирование. Повторы повышают убедительность речи и способствуют лучшему запоминанию правила.

Следует отметить, что в речи учителей встречаются разнообразные предложения по цели высказывания:

- повествовательные: *«Тихий океан (или Великий) – самый большой по площади и глубине океан на Земле»*, *«Карл Линней описал более 4 тысяч видов животных»;*
- собственно-вопросительные: *«Что непонятно?»*, *«У кого есть вопросы?»*, *«Кто уже выполнил задание?»*, *«Кто разговаривает?»;*
- вопросительно-побудительные: *«Ты можешь посидеть молча?»* – *«замолчи»;*

- риторические вопросы: *«Когда прекратится это безобразие?»*
- побудительные: *«Откройте дневники, запишите домашнее задание», «Сделайте синтаксический разбор последнего предложения», «Вычислите молярные массы каждого из газов».*

Использование различных предложений по цели высказывания в речи учителя соответствует целям и задачам образовательного процесса: при объяснении материала преобладают повествовательные предложение, при проверке усвоенного материала – вопросительные, а при инструктаже во время выполнения практических заданий – побудительные. Кроме того, употребление различных предложений по цели высказывания делает речь выразительнее и интонационно богаче.

Преобладают простые предложения. Как правило, в предложении тема (данное, известное) предшествует реме (новому, неизвестному). Это прямой или объективный порядок слов. Движение от известного к неизвестному соответствует логике высказывания и облегчает слушателям его восприятие.

В речи учителей были выявлены примеры прямого порядка слов:

- *«Ядро состоит из протонов и нейтронов»;*
- *«Змея не слышит музыки и других звуков. Сытая змея не нападает».*

Положение ремы перед темой называется субъективным порядком. В этом случае рема приобретает особую значимость, сопровождается интонационным выделением и придает высказыванию эмоционально-экспрессивную окраску. Примеры субъективного порядка также зафиксированы в речи учителей, гимназии «София»:

- *«Бессмысленной кажется матери эта разлука, ужасной судьба сыновей»;*

- *«Сбылись опасения матери»;*
- *«Писательский подвиг совершил Достоевский. За двадцать шесть дней им был написан роман “Игрок!”»*

Объективный порядок слов (тема – рема) чаще встречается в речи преподавателей точных и естественных наук, а субъективный порядок слов – в речи гуманитариев, так как главное назначение литературы – воздействие на чувства и мысли учащихся.

Среди сложных доминируют сложноподчиненные предложения: *«Так как за корнем стоит суффикс А, в корне мы пишем И»;* *«Эти треугольники равны, так как катеты ОА и ОВ равны, а гипотенуза ОС у них общая».*

Часто употребляются вводные слова. Они выполняют различные функции:

- являются средством эмоционально-интеллектуальной реакции учителя на действия учеников: *«К сожалению, мы не успели выполнить все задания»;* *«Конечно, ты прав»;*
- указывают на источник сообщения: *«По-твоему, это односоставное предложение?»;* *«По-моему, ты не права»;*
- определяют порядок мыслей: *«Во-первых, внимательно прочитай задание; во-вторых, вспомните, о чем мы только что говорили».*

На наш взгляд, вводные слова положительно влияют на имидж учителя, так как обеспечивают ясность и логичность речи преподавателя.

С целью создания непринужденной, дружеской атмосферы на занятиях используются необычные обращения:

- *«Уважаемые...»;* *«Господа хорошие,..»* – обращение к классу для привлечения внимания, установления тишины;
- *«Юноша пылкий со взором, горящим,..»* (строчка из стихотворения В. Брюсова) – обращение к нарушителю дисциплины;

- «Зайчики-нанайчики,..» (производное слово от названия группы «На-На») – традиционное обращение классного руководителя к ученикам своего класса.

Кроме этого в речи некоторых учителей были зафиксированы сложные сказуемые, в которых наблюдается необычное сочетание двух глаголов в одинаковой форме, один из которых подчинен другому: *сиди пиши, подойду проверю, пойдя узнай, возьми послушай*.

Таким образом, на синтаксическом уровне можно выделить следующие особенности речевого портрета учителей:

- диалогическая форма монологических высказываний;
- повторы одной и той же фразы;
- использование всех типов предложений по цели высказывания;
- преобладание простых предложений;
- частое использование неполных предложений;
- насыщенность речи обращениями и вводными словами.

Синтаксическая организация речи учителей соответствует нормам устной разговорной речи, отражает стремление учителей к краткости, ясности и выразительности высказываний, к эмоциональному воздействию на учащихся и созданию комфортной обстановке общения на уроке.

2.6. Доминирующий тип речевой культуры учителей гимназии «София»

О.Б. Сиротина и В.Е. Гольдин в своих работах разработали типологию речевых культур. Так, исследователи выделяют элитарную, среднелитературную, литературно-разговорную и фамильярно-разговорную культуры[12].

Элитарный тип предполагает безукоризненное, эталонное владение языковыми нормами, отличается богатством используемых средств выразительности, ясностью выражения мыслей.

Среднелитературная речевая культура также относится к высокому типу культур, но ее отличает смешение норм устной и письменной речи, допускаются ошибки, которые не носят системного характера.

Литературно-разговорная речевая культура допускает употребление сниженной лексики: жаргонизмов, просторечных выражений, даже бранных слов, но при условии соблюдения основных языковых норм.

Фамильярно-разговорный тип культуры – показатель низкого культурного и образовательного уровня.

На основании произведенных предыдущих разделах анализа фонетических, лексических, словообразовательных, грамматических особенностей речи учителей гимназии «София» можно сделать вывод, что большинство преподавателей являются носителями среднелитературного типа речевой культуры, так как их речь отличается довольно большим словарным запасом, использованием лексического и фразеологического богатства языка, соблюдением основных языковых норм, а допускаемые ошибки не носят системного характера.

ВЫВОДЫ

Анализ теоретического и языкового материала по теме «Речевой портрет современного учителя (на примерах изучения речи учителей КЗ «Днепрорудненская гимназия «София» –ООШ I-III ст.№1») позволил сделать следующие выводы, полученные в результате последовательного решения поставленных задач.

Изучив вопрос о появлении и развитии таких понятий, как языковая личность, речевой портрет, коллективный речевой, можно утверждать, что изучение языковой личности в различных ее проявлениях – приоритетное направление в современной лингвистике. Создание речевых портретов, индивидуальных и коллективных, является эффективным методом описания и исследования языковой личности.

В современной лингвистике не существует единого определения понятий «языковая личность» и «речевой портрет». В качестве рабочих в нашем исследовании были использованы следующие определения: «языковая личность» – это «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, целевой направленностью» [20, с.3], а речевой портрет – это комплексная характеристика речевого поведения языковой личности на всех языковых уровнях: фонетическом, лексическом, словообразовательном, морфологическом и синтаксическом. Следует отметить, что несмотря на многочисленные работы, посвященные проблемам изучения речевого портрета, методика речевого портретирования системно не описана.

В своем исследовании мы исходили из того, что необходимо фиксировать и описывать «яркие диагностирующие пятна» на всех языковых уровнях.

Отличительными особенностями речевого портрета учителей («яркими диагностирующими пятнами») на фонетическом уровне являются преимущественно громкая речь (67%), быстрый темп речи (45%), четкая дикция (89%), эмоциональность и интонационное разнообразие речи (78%), незначительные отклонения в орфоэпических нормах русского языка, связанные с явлениями русско-украинской интерференцией и постановкой ударения в некоторых словах.

Анализ лексикона по методике Г. Головина показал, что все учителя имеют достаточно большой пассивный словарный запас: от 70 тысяч до 90 тысяч слов, что положительно сказывается на их профессиональном имидже. Несмотря на то, что в речи учителей преобладает нейтральная и книжная лексика, иногда встречается незначительное количество профессиональной жаргонной лексики и слов-паразитов, которые, как правило, выполняют функцию связок, заменяют паузы в речи. Употребление общеизвестных английских слов и выражений делает речь учителей оригинальной. Характерной особенностью учительской речи является постоянное использование фразеологизмов различного происхождения. Фразеологизмы положительно влияют на эмоционально-интеллектуальное состояние и развитие учеников. Речь всех учителей содержит традиционные формулы вежливости и соответствует основным правилам речевого этикета.

На словообразовательном уровне речевые особенности учителей проявляются в частом использовании уменьшительно-ласкательных суффиксов. Отличительной особенностью является использование нескольких приставок для образования глаголов, использование приставок в образовании возвратных глаголов и степеней сравнения прилагательных и наречий. Практически все вышеперечисленные особенности словообразования соответствуют основным характеристикам разговорного стиля.

На морфологическом уровне речи учителей представлены практически все части речи. Наиболее частотными являются глаголы повелительного наклонения, имена существительные, личные и указательные местоимения. Для передачи различных чувств довольно часто используются междометия, иногда они заменяют слова одобрения действий ученика. В речи отдельных учителей имеет место нарушение некоторых морфологических норм: в образовании степени сравнения прилагательных, формы местоимения их, неправильное употребление производных предлогов.

На синтаксическом уровне зафиксировано использование всех типов предложений по цели высказывания, преобладание простых предложений, частое использование неполных предложений, также насыщенность речи обращениями и вводными словами. Специфическими особенностями являются повторы одной и той же фразы и диалогическая форма монологических высказываний учителей.

Анализ фонетических, лексических, словообразовательных, грамматических особенностей учительской речи позволил сделать вывод, что большинство преподавателей гимназии «София» являются носителями среднелитературного типа речевой культуры, так как их речь отличается достаточно высокой степенью выразительности, логичностью и ясностью изложения, в основном соответствует нормам русского литературного языка, а некоторые отклонения от норм не носят системного характера.

Среднелитературный тип культуры соответствует демократическому стилю общения участников образовательного процесса и положительно сказывается на профессиональном имидже учителей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агафонов А.С., Орлов А.А. Введение в педагогическую деятельность: практикум. Москва: Академия, 2008. 256 с.
2. Асташова О. И. Коммуникативный уровень речевого портрета политика Н. Ю. Белых: динамический аспект: Материалы XIX Междунар. конф. студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов», Москва, 2013. С. 185–188.
3. Бабушкина Е. А. Речевой портрет личности: фонетические характеристики. *Вестник Бурятского государственного университета*. 2012. №11. С.7– 11.
4. Блохина Л.П. Специфика фонетической организации спонтанных текстов. Звучащий текст: Сборник научно-аналитических обзоров. Москва: ИНИОН АН СССР, 1983.С.61-76.
5. Богин Г.И. Концепция языковой личности. Москва: Наука, 1982.198с.
6. Богин Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов. Ленинград: Атланта, 1984. 98 с.
7. Виноградов В.В. Избранные труды. О языке художественной прозы. Москва: Наука, 1980. 360 с.
8. Винокур Т.Г. Речевой портрет современного человека. Человек в системе наук. Москва, 1989. С. 361–370.
9. Выготский, Л.С. Мышление и речь: психологические исследования. Москва: Национальное образование, 2016. 368 с.
10. Гайдучик С.М. О фонетических стилях современного немецкого языка. *Филологические науки*, 1972. №4. С.32-44.
11. Гафарова А.С. Речевой портрет: социолингвистические характеристики: дис. ... канд. филол. Наук: Тверь, 2006. 141с.
12. Гольдин В.Е., Сиротинина О.Б. Внутринациональные речевые культуры и их взаимодействие. Вопросы стилистики. *Проблемы культуры речи*. Саратов, 1993. Вып. 25. С. 10-12.

13. Граудина Л.К., Ширяев Е.Н. Культура русской речи и эффективность общения. Москва: Наука, 1996. 441 с.
14. Десяева Н.Д., Лебедева Т.А., Ассуировал.В. Культура речи педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Издательский центр «Академия», 2003. 178с.
15. Залевская А.А. Психолингвистический подход к анализу языковых явлений. *Вопросы языкознания*. 1999. № 6. С. 31-42.
16. Земская Е. А. Речевой портрет ребенка. Язык: система и подсистемы. Москва. 1990.
17. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. Москва: МПСИ. 2001. 432 с.
18. Иванцова Е.В. Речевой портрет личности: особенности строения текста. *Человек – коммуникация – текст. Человек в свете его коммуникативного самоосуществления*. Барнаул, 1997. Вып.1. С.169.
19. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Москва: Наука, 1987. 257 С.
20. Караулов Ю. Н. Русская языковая личность и задачи её изучения. *Язык и личность*. Москва: Наука, 1989. С. 3 – 8.
21. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477с.
22. Китайгородская М.В., Розанова Н.Н. Русский речевой портрет. Москва: Просвещение, 1995. 432 с.
23. Кишина Е.В., Пыхтина Т.Л. Речевой портрет регионального журналиста. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2010. №2. С. 99–102.
24. Клобукова Л.П. Структура языковой личности на разных этапах ее формирования. *Язык, сознание, коммуникация*. Москва: МГУ, 1997. Вып. 1. С. 70-77.
25. Крысин Л.П. Речевое общение в условиях речевой неоднородности. Москва: Эдиториал УРСС, 2000. 224 с.

26. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации. Москва: ИТДГК Гнозис, 2001. 270 с.
27. Крысин Л.П. О речевом поведении человека в малых социальных общностях. Москва: Наука, 1989. 102 с.
28. Крысин Л.П. Речевой портрет интеллигента. *Журналистика и культура русской речи*. 2002. № 4. С. 26–31.
29. Крысин Л.П. Современный русский интеллигент: попытка речевого портрета. *Русский язык в научном освещении*. 2001. № 1. С. 90 –106.
30. Ладыженская, Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения: учеб. пособие для студ. Москва, 1998. 134 с.
31. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность. Москва: Либроком, 2014. 224 с.
32. Леорда С.В. Речевой портрет современного студента: автореф. дис. канд. филол. Наук: Саратов, 2006. 156с.
33. Лихачев Д. С. Самая большая ценность народа. *Журналистика и культура русской речи*. 2002. № 1. С. 16.
34. Лысенко Г.Л. Фоностилистическая вариативность слога в немецком языке. Просодия текста. Москва: Труды МГПИИЯ им. М. Тореза., 1980. Вып. №169, С.15-21.
35. Мамаева С.В. Соотношение понятий «языковая личность и «речевой портрет». *Актуальные проблемы языка и литературы: языковая личность в межкультурной коммуникации*: материалы. V Всеросск. науч.-практ. конф., Абакан. 2005. С. 208-210.
36. Мамаева С.В. Понятие «речевой портрет» в современной лингвистике. *Теоретические и прикладные аспекты современной филологии*: материалы XI филологических чтений памяти Р.Т.Гриб. Вып.6. Красноярск, 2006. С.57-60.
37. Матвеева Г.Г. Идентификация индивидуальных качеств говорящего по его прагмалингвистическому речевому портрету. URL: <http://www.philol.msu.ru/rus/gorn/arso/matveev.htm>.

38. Михальская А.К. Педагогическая риторика: история и теория: учеб. пособие для студ. пед. университетов и институтов. Москва: Академия, 1998. 432 С.
39. Николаева Т.М. Социолингвистический портреты методы его описания. *Русский язык и современность. Проблемы и перспективы развития русистики*: докл. всесоюз. науч. конф. Москва, 1991. С. 73–75.
40. Осетрова, Е. Н. Речевой имидж. Красноярск: КГУ, 2004. 219 с.
41. Панов М.В. История русского литературного произношения XVIII–XX вв. Москва: Наука, 1990. 452 с.
42. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русское коммуникативное поведение. Москва: Гос. ин-т рус яз. им. А.С. Пушкина, 2002. 277 с.
43. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов: пособие для учителя. Москва: Просвещение, 1985. 399с.
44. Романова Т.В. Коммуникативный имидж и речевой портрет современного политика. *Политическая лингвистика*. 2009. №1. С. 109–117.
45. Седов К.Ф. Портреты языковых личностей в аспекте их становления (принципы классификации и условия формирования). *Вопросы стилистики. Антропоцентрические исследования*. Саратов, 1999. Вып.28. С.17-28.
46. Сиротинина О.Б. Основные критерии хорошей речи. Хорошая речь. Саратов, 2001. С.13–17.
47. Стернин И. А. К разработке модели контрастивного описания национального коммуникативного поведения. *Аксиологическая лингвистика: проблемы коммуникативного поведения*: сборник научных трудов. Волгоград, 2003. С. 5–15.
48. Тарасенко, Т. П. Языковая личность старшеклассника в аспекте ее речевых реализаций (на материале данных ассоциативного эксперимента и

социолекта школьников Краснодара): автореф. дис. канд. филол. наук: Краснодар, 2007. 26 с.

49. Труфанова В.Я. Речевой портрет говорящего на фоне интонационной системы языка. *Вопросы русского языкознания: сб. науч. ст. к юбилею Е.А. Брызгуновой*. Москва, 2004. Вып. 11. Аспекты изучения звучащей речи. 2004. С. 197–213.

50. Ушакова Т. Н. Психофизиологические механизмы внутренней речи. *Психологический журнал*. Москва. 1980. № 4. С. 145–154.

51. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура. Москва: Высшая школа, 1989г. 94 с.

52. Шаховский В. Н. Языковая личность в эмоциональной коммуникативной ситуации. *Филологические науки*. 1998. №2, С. 43–47.

53. Шмелева Т.В. Кодекс речевого поведения. Русский язык за рубежом. 1983. №1. С.7-13.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Анкеты для учителей**«Акцентологические нормы»****Расставьте ударение в словах:**

1. Украинский
2. Красивее
3. Поняла
4. Звоним
5. Вручит
6. Начала
7. Жалюзи
8. Квартал
9. Корусть
10. Обеспечение

Анкета для учителей

1. Используете ли вы фразеологизмы в общении с учащимися:
 - А) постоянно;
 - Б) иногда;
 - В) не использую;
 - Г) затрудняюсь ответить.
2. Какие фразеологизмы вы используете чаще всего?
3. С какой целью вы используете фразеологизмы:
 - А) вместо замечаний;
 - Б) для установления дисциплины в классе;
 - В) для создания комфортной атмосферы в классе;
 - Г) в качестве похвалы;
 - Д) для придания речи выразительности, яркости, образности;
 - Е) для развития воображения учащихся, обогащения их словарного запаса;
 - Ж) другое.

Анкета для учащихся

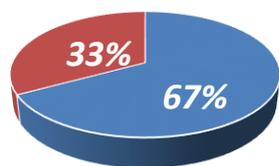
- 1) Что такое фразеологизмы?
 - А. Лексически неделимое устойчивое словосочетание, которое обладает смысловым единством.
 - Б. Свободное словосочетание, значение которого состоит из лексических значений, входящих в него слов;
 - В. Другое (дать свое понимание фразеологизмов).

- 2) Употребляют ли фразеологические единицы учителя во время занятий?

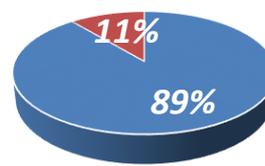
- 3) Какие фразеологизмы учителя часто используют в своей речи?

Акцентологические нормы

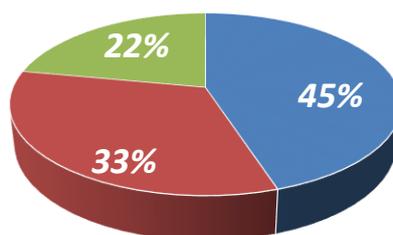


Фонетические особенности речи учителей**Громкость речи**

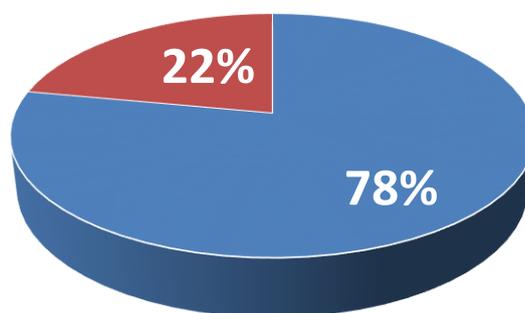
■ Громко ■ Тихо

Четкость дикции

■ Четкая ■ Нечеткая

Темп речи

■ Быстрый ■ Средний ■ Медленный

Эмоциональность речи

■ Эмоциональная ■ Монотонная

Результаты прохождения учителями теста Григория Головина**«Сколько слов вы знаете?»**

Учителя-оптаны	Величина пассивного словарного запаса
1	90 тысяч
2	83 тысячи
3	86 тысяч
4	75 тысяч
5	73 тысячи
6	79 тысяч
7	70 тысяч
8	73 тысячи
9	70 тысяч

38	Плыть по течению	Оценочная	+	+							2	3
39	Под лежащий камень вода не течет	Директивная		+							1	4
40	Попасть пальцем в небо	Оценочная	+				+				2	3
41	Прописать ижицу	Директивная	+								1	4
42	Проще пареной репы	Оценочная	+	+							2	3
43	Сизифов труд	Оценочная	+								1	4
44	Семи пядей во лбу	Номинативная Оценочная	+								1	4
45	Точить лясы	Оценочная			+		+				2	3
46	Тяжела ты, шапка Мономаха	Номинативная Оценочная	+								1	4
47	Убить двух зайцев	Директивная	+	+							2	3
48	Филькина грамота	Номинативная Оценочная	+								1	4
49	Чужими руками жар загребать	Оценочная		+							1	4
Всего			38	26	4	5	7	4	6	0		

**Фразеологизмы,
которые используют учителя в своей речи,
по мнению учащихся**

№ п/п	Фразеологичес- кие единицы	Функции фразеологиз- мов в контексте занятий	Учащиеся, указавшие фразеологическую единицу					
			6-е классы	7-е классы	9-е классы	11-е классы	Всего	Рейтинг
			19 учащих ся	22 учащ ихся	15 учащ ихся	17 учащ ихся		
1	Забить голову дома	Оценочная	8				8	6
2	Нестись сломя голову	Оценочная	11	9			20	2
3	Как курица лапой	Оценочная		8			8	6
4	Ложка дорога к обеду	Директивная		10	8	4	22	1
5	Два сапога пара	Номинативная Оценочная		5			5	8
6	Дурака валять	Оценочная			4		4	9
7	Бальзам на душу	Оценочная			4	7	11	4
8	Как об стенку горохом	Оценочная			3		3	10

9	Кричать во всю Ивановскую	Оценочная			4		4	9	
10	Медвежья услуга	Оценочная					4	4	9
11	Знать, как Отче наш	Директивная					14	14	3
12	Знать назубок	Директивная					10	10	5
13	Лес рук	Оценочная					5	5	8
14	Как кот наплакал	Оценочная					3	3	10
15	Жизнь бьет ключом	Результативная					2	2	11
16	Битый час	Дейктическая					2	2	11
17	Избиение младенцев	Результативная					3	3	10
18	Сизифов труд	Оценочная					7	7	7
19	Ворон считать	Результативная					4	4	9
20	За двумя зайцами погонишься, ни одного не поймаешь	Директивная					8	8	6
21	Бесплатный сыр только в мышеловке	Директивная					5	5	8
22	Чтоб от зубов отскакивало	Директивная			5		3	8	6
23	Зарубить на носу	Директивная					2	2	11

Цель использование фразеологизмов в речи учителей

№ п/п	Цель использования фразеологизмов	Кол-во учителей	Кол-во в %	Примеры
1	Вместо замечаний	8	86%	А Васька слушает да ест Бить баклуши Бумага все стерпит Вавилонское столпотворение Возвращение блудного сына В час по чайной ложке Два сапога пара За двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь
2	Для установления дисциплины в классе	3	43%	Кричать во всю Ивановскую Прописать ижицу Точить лясы
3	Для создания комфортной атмосферы в классе	3	43%	Лед тронулся, господа присяжные заседатели Есть еще порох в пороховницах Второе дыхание
4	В качестве похвалы	3	43%	Бальзам на душу Без сучка, без задоринки Семи пядей во лбу
5	Для придания речи выразительности, яркости, образности	2	29%	На блюдечке с голубой каемочкой Момент истины Галопом по Европам Глас вопиющего в пустыне
6	Для развития воображения учащихся, обогащения их словарного запаса	2	29%	Сизифов труд Тяжела ты, шапка Мономаха Попасть впросак

Источники происхождения фразеологизмов

№ п\п	Источники происхождения фразеологизмов	Примеры	Общее количество
1	Литература	<p>А Васька слушает да ест А ларчик просто открывался Есть еще порох в пороховницах Лед тронулся, господа присяжные заседатели Медвежья услуга Момент истины На блюдечке с голубой каемочкой Тяжела ты, шапка Мономаха</p>	8
2	Фольклор	<p>Если бы да кабы За двумя зайцами погонишься – ни одного не поймаешь Под лежащий камень вода не течет Убить двух зайцев</p>	4
3	Высказывания известных людей	<p>Аппетит приходит во время еды Бумага все стерпит Плясать под чужую дудку</p>	3
4	История	<p>Галопом по Европам Кричать во всю Ивановскую Прописать ижицу Филькина грамота</p>	4
5	Народные верования, обычай, традиции	<p>Бабушка надвое сказала Бросать слова на ветер Вилами по воде писано Зубы заговаривать Лезть на рожон Ложка дорога к обеду</p>	10

		Не ударить в грязь лицом Попасть пальцем в небо Проще пареной репы Семи пядей во лбу	
6	Легенды и мифы	Ахиллесова пята Бальзам на душу Сизифов труд	3
7	Библия	Беречь как зеницу ока Вавилонское столпотворение Возвращение блудного сына Глас вопиющего в пустыне	4
8	Профессиональная речь	Без сучка, без задоринки Бить баклуши Второе дыхание В час по чайной ложке Два сапога пара Ждать у моря погоды От корки до корки Попасть впросак Точить лясы Чужими руками жар загребать	10
9	Из свободных словосочетаний	Боевое крещение Плыть по течению	2