

<https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.11.58>

Шипилова Кристина Витальевна

Признаки эффективности профессиональной речи педагогов, испытывающих последствия эмоционального выгорания

Цель исследования - определение совокупности признаков эффективности профессиональной речи педагогов, испытывающих последствия эмоционального выгорания. Научная новизна заключается в разработке модели психолингвистического исследования профессиональной педагогической речи, функционирующей в условиях хронического стресса. Полученное знание существенно дополняет понятийную базу теории речевой деятельности А. А. Леонтьева. В результате были изучены ранее не исследованные факторы, влияющие на эффективность профессиональной речи. Предложена оригинальная совокупность признаков эффективности речевых сообщений педагога, адекватных для анализа педагогического общения в условиях влияния негативных экстралингвистических факторов.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2020/11/58.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2020. Том 13. Выпуск 11. С. 276-281. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2020/11/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: phil@gramota.net

Список источников

1. **Большой китайско-русский словарь** (БКРС) [Электронный ресурс]. URL: <https://bkrs.info/> (дата обращения: 01.02.2019).
2. **Виноградов А. В.** Китайская модель модернизации. Поиски новой идентичности. М.: НОМФО, 2008. 358 с.
3. **Залесова Н. В.** Эвристические методы и приемы как средство развития познавательного интереса учащихся [Электронный ресурс]. URL: <http://vestnikkaf.esrae.ru/1-1> (дата обращения: 15.05.2020).
4. **Конфуций.** Суждения и беседы [Электронный ресурс]. URL: http://www.libma.ru/filosofija/kniga_sudby_ezhednevnye_meditacii_s_konfuciem/p25.php (дата обращения: 16.06.2019).
5. **Малёнова Е. Д., Терских М. В.** Медиаобраз Сибирского региона (по материалам современных американских СМИ) // Человек в мире культуры. 2015. № 3. С. 19-30.
6. **Мэн-цзы** [Электронный ресурс]. URL: <https://coollib.net/b/444313/read#t4> (дата обращения: 10.01.2020).
7. **Новикова Л. А., Ушакова Л. К.** Особенности среднего и высшего образования в Китае // Историческая и социально-образовательная мысль. 2017. Т. 9. № 5: в 2-х ч. Ч. 1. С. 224-230.
8. **Олешков М. Ю.** Педагогический дискурс. Нижний Тагил: Нижнетагильская государственная социально-педагогическая академия, 2012. 310 с.
9. **Сюй Ли.** Проблемы и перспективы реализации принципа справедливости в государственной образовательной политике КНР // Власть. 2014. № 8. С. 179-184.
10. **Хайтянь Гэн.** Конфуцианство и его влияние на социально-политическую жизнь современного Китая: автореф. дисс. ... к. полит. н. Владивосток, 2011. 27 с.
11. **Цзяньли Ван, Сидорова М. Ю.** Русские переводы первого суждения «Лунь Юй» Конфуция: постоянно упражняться или время от времени повторять? // Вестник Удмуртского университета. Серия «История и филология». 2014. № 4. С. 148-155.
12. **古诗文网** (Китайский электронный литературный справочник) [Электронный ресурс]. URL: https://so.gushiwen.org/mingju/juv_5a0cb81eef9b.aspx (дата обращения: 15.10.2019).
13. **孔子 论语** (Конфуций. Беседы и суждения) [Электронный ресурс]. URL: <https://baike.baidu.com/item/论语/372830> (дата обращения: 08.09.2019).

Realisation of Confucian Ideas in Pedagogical Discourse: Linguocultural Commentary

Chu Jianmin

Koshkarova Natalya Nikolayevna, Dr
South-Ural State University, Chelyabinsk
chujianmin@yandex.ru; nkoshka@rambler.ru

The purpose of the study is a frame presentation of Confucian ideas through their realisation in pedagogical discourse. The frame and slot analysis methodology is applied in the course of considering Confucianism ideas, which are still relevant for the modern education system of China. Scientific novelty of the research lies in the fact that Confucius's ideas are interpreted as culture-significant meanings uninfluenced by cultural and temporal factors. As a result, it is proved that Confucian ideas function as an important axiological component of pedagogical discourse organised in accordance with value attitudes and priorities adopted by actors of this type of institutional communication.

Key words and phrases: pedagogical discourse of China; Confucianism; linguocultural approach; axiological component; frame and slot methodology.

<https://doi.org/10.30853/filnauki.2020.11.58>

Дата поступления рукописи: 14.09.2020

Цель исследования – определение совокупности признаков эффективности профессиональной речи педагогов, испытывающих последствия эмоционального выгорания. **Научная новизна** заключается в разработке модели психолингвистического исследования профессиональной педагогической речи, функционирующей в условиях хронического стресса. Полученное знание существенно дополняет понятийную базу теории речевой деятельности А. А. Леонтьева. **В результате** были изучены ранее не исследованные факторы, влияющие на эффективность профессиональной речи. Предложена оригинальная совокупность признаков эффективности речевых сообщений педагога, адекватных для анализа педагогического общения в условиях влияния негативных экстралингвистических факторов.

Ключевые слова и фразы: педагогическое общение; речевая деятельность; профессиональная речь педагога; эффективность речевого сообщения.

Шпилова Кристина Витальевна

Московский городской педагогический университет
Krista_94@mail.ru

Признаки эффективности профессиональной речи педагогов, испытывающих последствия эмоционального выгорания

В современных условиях проблема эффективности/неэффективности педагогического общения является **актуальной** для изучения. Актуальность проблемы эффективности педагогического общения обусловлена

тем, что педагоги входят в группу риска работников, подверженных эмоциональному выгоранию. Такое деструктивное состояние педагога влечет снижение эффективности его профессиональной речи. Исследования данного феномена, а также закономерностей и факторов эффективности педагогического общения широко представлены в педагогике, лингвистике и психологии [4; 21; 22]. Вместе с тем в психолингвистике данная проблема системно не изучена.

Раскрытие проблемы эффективности речевых сообщений педагога, испытывающего последствия эмоционального выгорания, будет осуществлено при помощи теоретического анализа ключевых положений психолингвистики и педагогической психологии, которые отражают сущностные аспекты профессионального общения и профессиональной речи. Результаты этого анализа будут обобщены в методологическую основу исследования признаков эффективности профессионального общения педагогов.

Для реализации поставленной цели исследования необходимо решить ряд *задач*: во-первых, определить характер влияния негативного психоэмоционального состояния учителя на его педагогическое общение с учеником; во-вторых, охарактеризовать связь негативного психоэмоционального состояния учителя с эффективностью его педагогической речи; в-третьих, определить признаки эффективности речевого сообщения учителя; в-четвертых, разработать гипотезу, этапы и инструменты экспериментального исследования эффективности речевого сообщения учителей, испытывающих последствия эмоционального выгорания.

Методы исследования: теоретический анализ, метатеоретический анализ, методический анализ психо-семантического эксперимента, осуществляемого в форме семантического дифференциала Ч. Осгуда.

Основу *теоретической базы* исследования составили работы отечественных психолингвистов А. А. Леонтьева [10], А. А. Нистратова, Е. Ф. Тарасова [14], Н. И. Жинкина [6], И. А. Стернина [20], С. В. Мыскина [11] и др., в своих подходах к анализу общения придерживающихся общепсихологической теории деятельности. А также научные труды А. А. Бодалева [3], В. Н. Мясищева [12], А. А. Реана [17] и др., описывающих психолого-педагогические закономерности взаимодействия учителя и ученика.

Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы при составлении учебных курсов по психолингвистике профессионального общения, а также педагогическому общению. Вскрытые закономерности эффективности педагогической речи будут полезны при оценке эффективности письменных и устных учебных текстов учителей.

Проблема педагогического общения не теряет своей актуальности на сегодняшний день. Особенно остро проблема педагогического общения стоит в связи с обсуждением компенсаторных средств, нейтрализующих эмоциональное выгорание педагогов. Педагог вынужден прикладывать дополнительные волевые и эмоциональные усилия для сохранения нормативности его речи. Это приводит к повышению коммуникативной нагрузки, которая проявляется в необходимости увеличения контроля над своим эмоционально-психологическим состоянием [2; 9].

Важность характера внутреннего состояния педагога для эффективности профессионального общения не вызывает сомнений. А. А. Бодалев отмечает, что «достижение положительного результата в общении педагога и ученика, как правило, связано с адекватным чувственным отражением друг друга общающимися субъектами, накоплением и правильным обобщением ими информации друг о друге» [3, с. 105]. Следовательно, негативное состояние педагога отражается на ученике и будет вносить напряженность в их отношения, формировать отрицательные эмоции у реципиента и в конечном счете препятствовать достижению положительного результата, т.е. пониманию учебного материала. Кроме того, под влиянием хронического негативного внутреннего состояния деформируется языковое сознание, что проявляется в существенной деструкции семантики профессиональной речи педагога. Так, Н. Б. Завьялова отмечает: «...деструкция индивидуальной картины мира, “уплощение” сознания происходит по причине тотального изменения характера категоризации. А именно максимально уменьшается размерность семантического пространства по предметно-функциональным признакам и одновременно происходит генерализованное обобщение упрощенное обобщение окружающего мира посредством (негативных) эмоциональных форм» [7, с. 91].

Наряду с экстралингвистическими факторами неэффективности педагогического общения следует отметить возможную трансформацию речи педагогов, находящихся в состоянии профессионального выгорания. Негативное эмоциональное состояние педагога влечет к неосознаваемым нарушениям количественных и качественных параметров учебного текста, что приводит к искаженному усвоению исходных знаний либо к полному непониманию учеником профессиональной речи взрослого.

В когнитивной психологии [18] и когнитивной лингвистике [16] процесс восприятия речевого сообщения связывается с основными мыслительными операциями (анализ, синтез, сравнение, обобщение и т.д.). Н. И. Жинкин отмечает, что наряду с синтаксическими и семантическими правилами важную роль при производстве речевых сообщений играют и логические [6]. Процесс восприятия речевого сообщения педагога характеризуется изменениями логической последовательности подобного сообщения. Особую важность в процессе восприятия речевого сообщения педагога приобретает выбор решения для осуществления поставленной учебной задачи. Педагогическое общение учителя и ученика, как одна из форм профессиональной активности, строится в соответствии с определенным уровнем контроля своей речевой стратегии, что обуславливает определенную последовательность действий говорящего в согласии с планом или установкой. В таком случае правомерно считать, что процесс передачи речевого сообщения педагога может быть связан с целым рядом психологических трудностей, вызванных, например, стрессом, синдромом эмоционального выгорания. Данные обстоятельства

вливают и на восприятие учеником речи учителя. Действительно, при восприятии сообщения ученик встречается с некоторыми новыми словами, терминами, оборотами, стилистическими особенностями. Возможное нарушение последовательности сообщения ведет к неполноте восприятия, его искажению. Как указывает В. А. Артемов, подобные искажения возникают при так называемом «отстоянии» между субъектом и объектом восприятия (педагогом и учеником. – *К. III.*) [1]. Прежде всего, при психологическом и межличностном. Неполнота восприятия речевого сообщения влечет неполное тождество усваиваемого учеником знания.

В условиях повышенного контроля педагогом своей речи содержание понятия «педагогическое общение», введенного А. А. Леонтьевым [10], требует переосмысления. В этих условиях по-другому реализуются лингвистические составляющие речевого сообщения: целостность речи, ее фонетическое оформление, логика построения текста, структурированность и последовательность сообщения. При этом семантика речевых сообщений требует более тщательного контроля, поскольку ее трансформация под влиянием эмоционального выгорания обуславливает и трансформацию самого общения. Очное речевое общение неотъемлемо сопровождается невербальными формами коммуникации. Они дополняют (экспрессивно) содержание речи педагога, помогают управлять вниманием учеников при восприятии учебного текста. При повышенном внутреннем самоконтроле педагогу сложно демонстрировать благоприятную личностную включенность в общение с учениками, эмпатию, увлеченность своим предметом и т.п. Внутреннее негативное состояние непосредственно будет проявляться во внешнем невербальном поведении педагога. И это будет доступно для непосредственного восприятия учениками. Негативный невербальный компонент общения будет усиливать «отстояние» учителя и ученика [1], блокировать получение учителем от учеников полноценной обратной связи в ходе восприятия ими учебных текстов. Данные обстоятельства совокупно формируют у учителя депривацию именно педагогического общения. Для ученика депривационность педагогического общения выражается в невозможности личностного отражения учителя, в деперсонализации педагога в речи, ее *формальности*, что, несомненно, является важнейшим условием эффективного обучения в рамках психологической нормы. О связи деперсонализации, выгорания и продуктивности речи учителей пишет Ф. И. Валиева: «...деперсонализация... “изношенных” учителей, чьи “циничные” взгляды на учащихся и преподавание позволяют продолжать им работать на местах, несмотря на низкую продуктивность. Безусловно, деперсонализация может не только служить некоторой защитой для учителей, но и способствовать изоляции, усиливая риск выгорания» [5, с. 243].

Таким образом, в сложившихся условиях одним из признаков, характеризующих результативность педагогической речи, выступает деперсонализация или *формальность педагогического общения*.

В педагогике и психологии уже давно классифицируют педагогический труд как коммуникативную профессию [2]. Как было отмечено выше, специфика педагогического общения усиливает не только коммуникативную, но и эмоциональную нагрузку на педагогическую деятельность учителя. Л. А. Китаев отмечает по этому поводу: «Жертвами “выгорания”, в первую очередь, оказываются психотерапевты, учителя, врачи и продавцы, т.е. профессионалы общения, призванные и обученные вежливо и душевно обслуживать других людей» [9, с. 487]. Педагогу необходимо затрачивать больше личностных ресурсов для обеспечения целостности речи, ее адекватного фонетического оформления, выдержки логики построения, структурированности и последовательности речевых продуктов (учебных текстов).

На сегодняшний момент в психолингвистике наиболее разработанным является вопрос о количественных изменениях, происходящих при передаче педагогического сообщения. Это, по всей вероятности, объясняется тем, что многие психологи и лингвисты пытаются изучать качественные аспекты языка и речи путем чисто статистических исследований, используя некоторые положения теории информации. Теория же информации, в свою очередь, изучает вопросы, связанные с количеством информации, передаваемой без искажений за единицу времени. При численной оценке количества информации необходимо отвлечься от содержания передаваемой информации. Это связано с тем, что при любых количественных расчетах все единицы становятся качественно одинаковыми. Именно поэтому понятие информации не затрагивает смысла передаваемого педагогического сообщения и тем более педагогического действия ученика, возникающего как следствие воспринимаемого сообщения учителя. Можно предположить, что педагог, внутреннее эмоциональное состояние которого оценивается как негативное, употребляет при объяснении либо слишком длинные, либо слишком короткие предложения. Паузация между предложениями в его речи также может колебаться от долгих временных промежутков до полного отсутствия. В общении такой педагог избегает диалогов и коллективных обсуждений. Речь учителя становится монотонной и монологичной. Усвоение знаний учениками при подобном педагогическом общении реализуется в искаженной форме либо вовсе не происходит. Можно заключить, что профессиональная речь педагога, находящегося в состоянии эмоционального выгорания, хронического стресса, адресована кому угодно, но не ученику. Следовательно, отсутствие/наличие *диалогичности* в педагогическом общении является еще одним признаком эффективности профессиональной речи учителя.

В соответствии с принятыми в психолингвистике представлениями о процессе производства и восприятия речевого сообщения любая мысль вербализуется во внешнем плане в сокращенном виде. Однако, несмотря на происходящие сокращения, содержание воспринимаемого реципиентом сообщения восстанавливается. Это объясняется тем, что любое сообщение обладает так называемой избыточностью [21]. Специальные исследования показывают, что возможность безошибочного восстановления текста сохраняется

при сокращении его первоначального объёма вдвое. Иначе говоря, избыточность текста составляет 50%. В исследовании В. Д. Тункель показано, что избыточность составляет около 70% [Там же]. Избыточность текстового сообщения обусловлена тем, что отдельные элементы текста – слова, а также элементы слов – буквы (звуки) зависимы. Между этими элементами существуют вероятностные связи, определяемые статистической структурой языка. В. Д. Тункель формулирует ряд положений по этому поводу. Во-первых, при непосредственном воспроизведении того или иного словесного материала средние компоненты запоминаются труднее, чем начальные и конечные. Одна из причин подобного явления заключена в соотношении между нервными процессами возбуждения и торможения. Во-вторых, если испытуемые понимают основную идею, то, устно передавая текст, они выносят предикацию идеи на первое место независимо от ее расположения в текстах [Там же]. Применительно к нашему исследованию можно предположить, что в речевых сообщениях педагогов с нарушением соотношения нервных процессов возбуждения и торможения (проявление эмоционального выгорания на нейрофизиологическом уровне) параметр избыточности принимает деструктивный характер. Негативное эмоциональное состояние педагога нивелирует его способность к рациональной оценке оптимального объема содержания сообщения. Оно может быть либо недостаточным, либо чрезмерно избыточным. Недостаточность объяснения не формирует тождественные знания у ученика. А информационная избыточность превращает педагогическую речь в «информационный шум» [15]. Итак, *рациональность/иррациональность оценки (избыточность)* объема содержания речевого сообщения также выступает признаком эффективности педагогической речи.

В лингвистике традиционно выделяют ряд характеристик оптимального учебного текста: *читабельность, сложность, трудность, понятность* [8].

Понятность учебного текста есть совокупная характеристика, складывающаяся из параметров читабельности, сложности и трудности.

В зарубежной науке *читабельность* трактуется как характеристика текста, определяемая на основе количественных параметров, наиболее распространёнными из которых являются: количество слов в предложении, количество знаков или слогов в слове, количество слов, состоящих из трёх и более слогов и другие. Отечественные ученые указывают на неоднозначность понимания читабельности. А. С. Ребер указывает на неоднозначность термина читабельность в отечественной лингвистике. Прежде всего, читабельность выступает как мера доступности понимания письменного текста (в данном случае определяется по ряду факторов: синтаксическая сложность, лексика, выраженность темы, связность тем и т.п.). Другое значение определяется тем, насколько читабелен текст, и основано на среднем уровне подготовки читателей, способных его прочесть и понять [18]. Таким образом, читабельность характеризует либо текст, либо уровень подготовки читателя.

Сложность текста включает в себя большое количество параметров, что является следствием отсутствия в современной науке единого понимания. В спектр изучаемых отечественными учёными параметров сложности входит лексический состав текста. Говоря о сложности текста и его лексическом составе, следует принимать во внимание национально-маркированные лексические единицы: лакуны и реалии.

Трудность текста определяется на основе анализа параметров сложности текста применительно к конкретной целевой аудитории (или отдельному читателю), т.к. текст одной сложности может иметь различную трудность для разных категорий читателей [8].

Учитывая важность описанных параметров оптимальности учебного текста для успешного его усвоения реципиентом (учеником), целесообразно включить их в состав признаков эффективности педагогической речи.

Исходя из проведенного анализа, можно выделить следующую *группу психолингвистических признаков, характеризующих эффективность педагогической речи: формальность, диалогичность, избыточность, читабельность, сложность и трудность.*

Основываясь на проведенном теоретическом анализе, возможно сформулировать рабочую гипотезу исследования эффективности речевых сообщений педагога, испытывающего последствия эмоционального выгорания: во-первых, психоэмоциональное состояние педагога, называемое эмоциональным выгоранием, обуславливает повышенный уровень контроля педагога над своей речью; во-вторых, повышенный контроль над своей речью деформирует педагогическое общение ученика и учителя.

Проверка сформулированной гипотезы будет осуществляться в ходе количественной и качественной оценки речевых сообщений педагогов по выделенным нами признакам эффективности педагогической речи.

Качественная оценка содержания речевых сообщений педагогов возможна при проведении психосемантического эксперимента [14]. Данный подход дает возможность исследовать особенности понимания педагогической речи (учебного текста) посредством многомерной оценки методом семантического дифференциала [23]. Основываясь на перечисленных выше признаках эффективности речевого сообщения учителя, была составлена анкета семантического дифференциала (см. Табл. 1).

Метатеоретический анализ подходов к экспериментальному исследованию эффективности профессиональной речи педагогов, находящихся в состоянии эмоционального выгорания, позволяет выделить несколько этапов: 1) психологическая диагностика эмоционального состояния педагогов с использованием стандартизованного опросника [13]; 2) составление педагогами эссе вводного урока по трем темам; 3) лексико-статистический анализ полученного речевого материала; 4) оценка эссе педагогов учащимися посредством анкеты семантического дифференциала; 5) обобщение и интерпретация полученных результатов.

Таблица 1. Анкета семантического дифференциала для оценки эффективности педагогической речи

АНКЕТА							
	<u>ИНСТРУКЦИЯ:</u>	Оцените по шкале от -3 до 3, насколько каждое из предложенных Вам качеств характеризует признаки педагогической речи					
	Пол...						
	Возраст...						
	Группа ...						
		ФОРМАЛЬНОСТЬ	ДиАЛОГИЧНОСТЬ	ИЗЫТОЧНОСТЬ	ЧИТАБЕЛЬНОСТЬ	СЛОЖНОСТЬ	ТРУДНОСТЬ
	-3 -2 -1 0 1 2 3						
1	НЕПРИЯТНЫЙ – ПРИЯТНЫЙ						
2	ТЕМНЫЙ – СВЕТЛЫЙ						
3	БЕЗОБРАЗНЫЙ – КРАСИВЫЙ						
4	ПАССИВНЫЙ – АКТИВНЫЙ						
5	МЕДЛЕННЫЙ – БЫСТРЫЙ						
6	ХАОТИЧНЫЙ – УПОРЯДОЧЕННЫЙ						
7	ИЗМЕНЧИВЫЙ – УСТОЙЧИВЫЙ						
8	НЕПОДВИЖНЫЙ – ДВИЖУЩИЙСЯ						
9	ПРОСТОЙ – СЛОЖНЫЙ						
10	ТАИНСТВЕННЫЙ – ОБЫЧНЫЙ						
11	МАЛЕНЬКИЙ – БОЛЬШОЙ						
12	СЛАБЫЙ – СИЛЬНЫЙ						
13	ЛЕГКИЙ – ТЯЖЕЛЫЙ						
14	ОПАСНЫЙ – БЕЗОПАСНЫЙ						
15	МЯГКИЙ – ТВЕРДЫЙ						
16	ГРУБЫЙ – НЕЖНЫЙ						

Таким образом, можно сформулировать **выводы**.

1. Синдром эмоционального выгорания педагога способствует деструкции педагогического общения учителя и ученика. Деструкция педагогического общения проявляется в нивелировании невербального компонента общения, блокировании получения полноценной обратной связи учителем со стороны ученика. Эмоциональное выгорание повышает уровень самоконтроля педагога над нормативностью его профессиональной речи. Эмоциональное выгорание учителя выступает негативным фактором по отношению к его педагогической деятельности.

2. В педагогическом общении учителя и ученика эффективность речевого сообщения педагога выступает важнейшей характеристикой данного процесса. Эффективность педагогического сообщения соотносится с целью педагогического общения, т.е. усвоением учебных знаний учеником. Речевые сообщения педагога, испытывающего последствия эмоционального выгорания, влекут к искаженному усвоению учебных знаний учениками. Эмоциональное выгорание учителя является экстралингвистическим фактором снижения эффективности речевого сообщения в педагогическом общении.

3. К признакам эффективности речевого сообщения в педагогическом общении относятся: формальность, диалогичность, избыточность, читабельность, сложность и трудность.

4. В качестве гипотезы исследования выступает следующее утверждение: психоэмоциональное состояние педагога, называемое эмоциональным выгоранием, обуславливает повышенный уровень контроля педагога над своей речью; повышенный контроль над своей речью деформирует педагогическое общение ученика и учителя.

5. Метатеоретический анализ эффективности педагогического общения с целью формирования дизайна всего исследования позволяет выделить следующие этапы психолингвистического эксперимента: психодиагностический, составление эссе, лексико-статистический анализ и психосемантическое исследование. Инструментом психосемантического исследования выступает разработанная нами анкета семантического дифференциала для оценки признаков эффективности педагогической речи.

Результаты данной работы будут являться основой для **дальнейшего изучения** профессионального языкового сознания педагогов.

Список источников

1. **Артемов В. А.** К вопросу о психологии обучения иностранным языкам // Вопросы психологии и методики обучения иностранным языкам / под ред. В. А. Артемова, И. В. Карпова, И. В. Рахманова. М.: Учпедгиз, 1947. С. 201-215.
2. **Безносков С. П.** Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. 272 с.

3. **Бодалев А. А.** Личность и общение. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 328 с.
4. **Борисова М. В.** Психологические детерминанты психического выгорания у педагогов: автореф. дисс. ... к. психол. н. Ярославль, 2003. 18 с.
5. **Валиева Ф. И.** Кросс-культурный анализ предпосылок профессионального выгорания преподавателей иностранных языков // Профессиональная картина мира. Методология. Варианты. Практика: коллективная монография / под общ. ред. С. В. Мыскина, Е. Ф. Тарасова. М.: Агентство социально-гуманитарных технологий, 2020. С. 241-250.
6. **Жинкин Н. И.** Механизмы речи. М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. 370 с.
7. **Завьялова Н. Б.** Экспериментальное исследование трансформации языкового сознания в условиях длительного стресса // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2018. № 4 (82). Ч. 1. С. 89-95.
8. **Кисельников А. С.** К проблеме характеристик текста: читабельность, понятность, сложность, трудность // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 11 (53). Ч. 2. С. 79-84.
9. **Китаев-Смык Л. А.** Сознание и стресс. Творчество. Совладание. Выгорание. Невроз. М.: Смысл, 2015. 768 с.
10. **Леонтьев А. А.** Педагогическое общение: брошюра. М. – Нальчик: Эль-Фа, 1996. 92 с.
11. **Мыскин С. В.** Введение в теорию профессионального языкового сознания: монография. М.: Сам полиграфист, 2015. 331 с.
12. **Мясищев В. Н.** Личность и неврозы. М.: Книга по Требованию, 2013. 426 с.
13. **Немчинов Т. А.** Состояния нервно-психического напряжения. Л.: Знание, 1983. 71 с.
14. **Нистратов А. А., Тарасов Е. Ф.** Психосемантический эксперимент как инструмент анализа смысла и значения слова // Вопросы психолингвистики. 2017. № 2 (32). С. 124-132.
15. **Пиотровский Р. Г.** Инженерная лингвистика и теория языка. Л.: Наука, 1979. 111 с.
16. **Попова З. Д., Стернин И. А.** Когнитивная лингвистика: монография. М: АСТ; Восток – Запад, 2007. 314 с.
17. **Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И.** Психология и педагогика. СПб.: Питер, 2009. 432 с.
18. **Ребер А. С.** Большой толковый психологический словарь. М.: АСТ, 2003. 709 с.
19. **Солсо Р. Л.** Когнитивная психология. М.: Тривола, 1996. 600 с.
20. **Стернин И. А.** Контрастивная лингвистика. Проблемы теории и методики исследования. М.: АСТ; Восток – Запад, 2007. 288 с.
21. **Тункель В. Д.** К вопросу об устной передаче речевого сообщения: дисс. ... к. пед. н. М., 1964. 138 с.
22. **Щербинина Ю. В.** Вербальная агрессия в школьной речевой среде: автореф. дисс. ... к. пед. н. М., 2001. 16 с.
23. **Osgood Ch., Suci G. J., Tannenbautn P. H.** The Measurement of Meaning. Urbana: University of Illinois Press, 1957. 342 p.

Signs Indicating Effectiveness of Professional Speech of Teachers Suffering Consequences of Burnout

Shipilova Kristina Vitalyevna
Moscow City University
Krista_94@mail.ru

The research aims to identify a set of signs indicating effectiveness of professional speech of teachers suffering consequences of burnout. Scientific novelty of the work lies in developing a model for psycholinguistic study of professional pedagogical speech functioning under the conditions of chronic stress. The acquired knowledge adds greatly to the conceptual basis of A. A. Leontiev's theory of speech activity. As a result, previously unexplored factors influencing effectiveness of professional speech were studied. An original set of signs indicating effectiveness of a teacher's verbal messages, adequate for an analysis of pedagogical communication under the influence of negative extralinguistic factors, was proposed.

Key words and phrases: pedagogical communication; speech activity; teacher's professional speech; verbal message effectiveness.