

М-152

На правах рукописи

МАКАРОВА Дина Владимировна

**РЕЧЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ УЧИТЕЛЯ
В СТРУКТУРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА**

Специальность 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания
(русский язык)

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Москва – 2008

Работа выполнена на кафедре риторики и культуры речи филологического
факультета Московского педагогического
государственного университета

Научный консультант:

доктор педагогических наук, профессор
Ипполитова Наталья Александровна

Официальные оппоненты:
доктор педагогических наук,
профессор
Десяева Наталья Дмитриевна

доктор педагогических наук,
профессор
Львова Светлана Ивановна

доктор педагогических наук,
профессор
Романова Наталья Николаевна

Ведущая организация: Московский городской педагогический университет

Защита состоится 20 апреля 2009г. в 10⁰⁰ часов на заседании Диссертационного
совета Д 212.154.08 при Московском педагогическом государственном университете
по адресу: 119882, Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1, ауд. № .

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Московского
педагогического государственного университета по адресу: 119882, Москва, ул.
Малая Пироговская, д.1.

Автореферат разослан: 18 марта 2009г.

Ученый секретарь
диссертационного совета



Попова Н. А.

Одной из задач преподавателя является достижение контакта с учащимися, что предполагает создание педагогом положительной эмоциональной атмосферы на уроке. Очевидно, что без учета аффективных особенностей достижения такого контакта любой учитель столкнется с отторжением даже самых правильных посылок.

Важнейшим условием оптимального решения вопросов эмоционально-интеллектуального взаимодействия является умение педагога утверждать и реализовывать главную установку в обучении – ученик должен учиться победно. И такое направление учащегося, безусловно, обеспечивается соответствующими вербальными стимулами учителя, проявляющимися в его речевом поведении.

Под речевым поведением мы, вслед за Н.И. Формановской, понимаем действия, поступки, обычаи, традиции и ритуалы людей, совершаемые с помощью такого инструмента, как речь [Формановская. 2007; 45].

Проблемы речевого поведения в широком смысле, затрагивающие сущность всей социальной жизни общества, рассматриваются речеведческими дисциплинами (стилистикой, культурой речи, риторикой и др.) и наиболее полно исследованы в работах Т.Г. Винокур, К.Ф. Седова, И.А. Стернина, Ю.Е. Прохорова и др. В поле зрения ученых оказываются вопросы выбора варианта построения речи в различных ситуациях, качества речевого взаимодействия с коммуникативным партнером.

Повышение качественного уровня речевого поведения учителя – коммуникативного лидера – в условиях учебно-научного общения проявляется, в частности, в уместном использовании вербальных средств активизации эмоционально-интеллектуального потенциала школьников.

Необходимо, чтобы учителя в своем речевом поведении не забывали, что их речь – это не только главное орудие преподавательской деятельности, но и образец, сознательно или бессознательно воспринимаемый и усваиваемый (в той или иной степени) учениками, а значит неизменно «тиражируемый» и распространяемый.

Таким образом, основная задача при подготовке студентов в педагогическом вузе – научить их свободно пользоваться разнообразными языковыми средствами в различных коммуникативно-речевых ситуациях и прежде всего в непосредственной профессиональной деятельности, научить культуре педагогического общения, сформировать у будущих учителей безукоризненно чистую, правильную, терминологически точную и эмоциональную речь, способствующую передаче учебно-научной информации. Эмоциональность, как правило, называется в перечне требований, предъявляемых к культуре речи учителя, что предполагает использование различных вербальных и невербальных средств для ее достижения. Эти средства помогают сделать учебно-научное сообщение более эффективным, способствующим образовательному, личностному и речевому развитию школьников.

Особую значимость в условиях решения проблемы обучения педагогическому речевому мастерству приобретает формирование коммуникативной компетенции будущего учителя начальных классов, потому что именно на этом обучении закладывается основа по освоению опыта гармонизации учебно-научного взаимодействия.

Особенно очевидна роль коммуникативной подготовки будущих учителей в ситуации устной передачи учебной информации, поскольку уместная, целесообразная, действенная речь – важнейшее средство обучения школьников.

Действенность учебной речи обеспечивается не только ее аргументированностью, но и способностью возбудить, поддержать интерес к интеллектуально-речевому общению. В этом случае очень важной оказывается способность учителя к уместному использованию в своем речевом поведении эмотивных языковых средств, воздействующих не только на разум, но и на чувства, воображение и фантазию школьника.

Проблема эмотивности как лингвистической категории, представленной языковыми единицами, закрепляющими отношение субъекта к познавательной деятельности, в большей или меньшей степени представлена в трудах Л.Г. Бабенко, Э.М. Береговской, А.И. Виноградовой, А.Н. Гвоздевым, Е.М. Емельяненко, В.П. Красных и др. В них исследуются лексические, синтаксические, интонационные средства эмотивности как наиболее распространенные.

В психолого-педагогической науке также накоплен значительный фонд знаний для постановки и исследования проблемы в области воздействия на интеллектуально-эмоциональную сферу сознания школьника.

Исследования Л.И. Айдаровой, Е.В. Анищук, Н.А. Менчинской, А.А. Люблинской, С.К. Морозова, И.И. Яковлева и др. раскрывают неоспоримую значимость положительного эмоционального фона при усвоении учащимися учебно-научной информации. Изучению педагогического речевого общения, процессов формирования взаимодействия учителя и ученика посвящены исследования Т.А. Ладыженской, А.А. Леонтьева, М.Р. Львова, И.А. Зимней, Н.А. Ипполитовой, А.К. Михальской, З.С. Смелковой, Н.Д. Десяевой и т.д. В качестве перспективного рассматривается коммуникативно-гедонистический подход к обучению речи, обозначенный в работах Г.Б. Вершининой, Г.Е. Соколовой, М.Р. Савовой, Т.С. Ротановой, О.В. Филипповой и др.

В арсенале преподавателя вуза имеется литература, отражающая вопросы теории и практики обучения речевой деятельности. Но в то же время следует признать, что проблема подготовки будущего учителя начальных классов в плане совершенствования эмоционально-речевой культуры по-прежнему актуальна, так как в условиях духовно-нравственного кризиса современного общества, отрицательно влияющего на эмоционально-эстетическую позицию ребенка, утрачивается значение речи в ее коммуникативно-гедонистической функции.

Игнорировать эмоционально-образную сферу учащихся, особенно учащихся младшего школьного возраста, специфичного в плане восприятия

учебно-научной информации, – значит перекрыть многие каналы восприятия новых и актуализации известных знаний. В этой связи актуальны результаты исследований В.П. Зинченко, П. Куттера, М.Н. Скаткина, Н.П. Фетскиной, И.А. Шурыгиной, А.Я. Чебыкина, говорящие о дефиците эмоциональности в процессе обучения, тем самым еще раз демонстрируя необходимость положительного эмоционального фона в процессе познания.

Ученые (А.К. Маркова, Д.Б. Эльконин, Г.И. Шукина, Е.П. Яковлева и др.) особо выделяют интеллектуальные эмоции (аффективно-когнитивные комплексы), стимулирующие усвоение информации: удивление, интерес, эмоция догадки, чувство юмора, чувство уверенности. Доказано, что полученные учениками интеллектуально-эмоциональные стимулы приводят в движение сложнейшие психологические связи. Восприятие информации на интеллектуально-чувственном уровне оптимизирует обучение, повышает его результативность и эффективность.

Доказано также, что для младших школьников характерна ярко выраженная эмоциональность. Нейтральное восприятие речи для младших школьников малодоступно в силу незначительности жизненного опыта, неустойчивости внимания, мышления, отличающегося конкретностью, в силу слабого аналитико-критического восприятия жизненных реалий, повышенной возбудимости, преобладания наглядно-образной памяти, непрочности мотивов учения, доминирующего эмоционального фона в восприятии знаний.

Роль эмоций возрастает в том случае, если они не только сопровождают ту или иную деятельность, но и предшествуют ей, предвосхищают ее, что подготавливает школьника к включению в эту деятельность. Таким образом, «эмоции и сами зависят от деятельности, оказывают на нее свое влияние». [Матюхина. 1972; 20].

Между тем, по справедливому мнению исследователей, в школьной практике роль эмоций в сфере учения недооценивается, в учебном процессе «нередко мало пиши для положительных эмоций, а иногда создаются отрицательные эмоции - скука, страх и т.д.» [Митрофанова. 1985; 13].

Следовательно, будущему педагогу необходимо учитывать психологические характеристики детей младшего школьного возраста с целью оптимизации учебного общения, что прежде всего выражается в особенностях речевого поведения учителя в условиях учебно-научной ситуации, от образности, эмоциональности которой будет зависеть не только восприятие и усвоение учебной информации детьми, но и становление личности.

В связи с обозначенной проблемой воспитания коммуникативно компетентной, творческой личности будущего специалиста в теории и практике вузовской подготовки учителя определились ведущие перспективные направления:

- описание принципов, методов и приемов организации учебно-воспитательного процесса подготовки учителя (М.Т.Баранов, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Л.М. Зельманова, Н.А. Ипполитова, А.Д. Дейкина, О.Ю. Богданова, Н.Д. Бурвикова и др.);

- определение единых подходов к обучению профессионально значимым высказываниям (Т.А. Ладыженская, З.С. Смелкова, Л.М. Зельманова, Н.А. Ипполитова, Н.Д. Десяева, М.Р. Савова, Л.Г. Антонова, и др.);

- установление инструментального характера речеведческих знаний и умений в ходе педагогического дискурса (Т.А. Ладыженская, Н.А. Ипполитова, А.К. Михальская, О.В. Коротеева и др.)

Эти концептуальные подходы к обучению будущего учителя педагогическому речевому мастерству нуждаются в дальнейшей теоретической и практической разработке, в развитии методических путей, обеспечивающих стимулирование эмоционально-интеллектуального аспекта речевого поведения учителя.

Сказанное и определяет **актуальность** настоящего исследования, которая обусловлена недостаточной разработанностью обозначенной в заглавии темы и необходимостью усилить эмоциональный аспект интеллектуального взаимодействия участников педагогического дискурса. В центре исследования – индивидуальное речевое поведение учителя, который совершенствует свои творческие способности в области профессионального общения.

Проблема исследования заключается в разработке теоретических основ и практической проверке методики развития у будущих учителей умений, обеспечивающих успешность управления процессом активного усвоения знаний школьниками с учетом эмоционально-интеллектуального фактора в речевом поведении педагога.

Объект исследования – система профессионально-педагогических умений учителя в структуре педагогического дискурса, проявляющихся в речевом поведении педагога.

Предмет исследования – методика обучения уместному использованию речевых средств активизации эмоционально-интеллектуального потенциала участников учебно-педагогического дискурса.

Целью диссертационного исследования является определение теоретических подходов, обеспечивающих разработку научно обоснованной методической концепции, лежащей в основе обучения студентов уместному использованию вербальных средств эмоционально-интеллектуального воздействия на учащихся в ходе педагогического дискурса для эффективности усвоения знаний.

Поставленная в диссертационном исследовании цель позволила сформулировать его гипотезу:

эффективность обучения речевому мастерству будущего педагога повысится, если

- наряду с овладением нормами и жанровыми моделями профессионального речевого поведения будет осуществляться работа по целенаправленному развитию эмоционально-интеллектуального аспекта профессиональной речи;

- студенты осознают необходимость актуализации в детской речи средств, отражающих эмоционально-интеллектуальные состояния учащихся с помощью соответствующих речевых маркеров эмоционально-интеллектуальных состояний самого учителя;

- студенты осознают роль эмоционального компонента в учебно-научном общении в развитии их профессионально значимых качеств, в становлении их личности как педагога;

- в ходе обучения будут выполнены специальные коммуникативно-речевые задания и риторические задачи, способствующие осознанию и развитию своей речевой индивидуальности и приобретению опыта проявления в речевом поведении качеств эмоционально-интеллектуальной личности.

В соответствии с проблемой, целью, предметом и гипотезой исследования необходимо было решить следующие задачи:

1. Определить уровень разработанности проблемы развития и совершенствования речевого поведения педагога в историко-риторическом аспекте.

2. В ходе анализа работ по психологии, стилистике, лингвистике, риторике получить необходимые данные об основных характеристиках речевого поведения учителя.

3. Определить основные профессионально значимые речевые средства и приемы, способствующие формированию личностного начала педагога.

4. В ходе констатирующего эксперимента установить уровень коммуникативной компетентности студентов педагогических специальностей в области индивидуально-творческой деятельности педагога и возможных путей ее проявления в речи.

5. Выявить уровень существующего у студентов представления о важности и значимости эмоционально-интеллектуальной составляющей речевого поведения учителя в педагогической практике.

6. Разработать методику профессиональной подготовки учителя, обеспечивающего адекватное эмоционально-интеллектуальное поведение в рамках педагогического дискурса.

7. Разработать программу опытного обучения. Проанализировать его результаты, сделать методически обоснованные выводы.

При решении поставленных задач и обосновании гипотезы использовались следующие методы исследования:

- теоретический анализ психолого-педагогической, философской, и филологической литературы по проблеме исследования;

- анкетирование учителей и студентов с целью выявления трудностей и возможностей их преодоления при реализации эмоционально-интеллектуального аспекта в речевом поведении коммуникантов в педагогическом дискурсе;

- проведение педагогических измерений (анкетирование студентов педагогического факультета, наблюдение за проводимыми ими уроками во время педагогической практики и анализ студенческой документации);
- педагогический эксперимент (констатирующий срез, опытное обучение студентов);
- качественно-количественный анализ экспериментальной методики обучения студентов.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

- 1) определена и описана роль эмоционального компонента в речевом поведении учителя;
- 2) уточнено понятие педагогического дискурса как единого поля эмоционально-интеллектуального взаимодействия учителя и ученика, выражаемого в речи с помощью системы приемов педагогического воздействия (взаимодействия), раскрывающей творческую индивидуальность педагога;
- 3) определена сущность интеллектуальных эмоций и их роль в структуре педагогического дискурса;
- 4) описаны вербальные средства активизации интеллектуальных эмоций в процессе взаимодействия учителя и учащихся;
- 5) теоретически обоснована и практически проверена методика формирования эмоционально-интеллектуального потенциала участников педагогического дискурса.

Теоретическая значимость диссертационного исследования заключается в следующем:

- определено и обосновано теоретическое положение о том, что одним из аспектов педагогического дискурса является актуализация эмоционально-интеллектуальных состояний его участников;
- определена взаимосвязь между эмоциональной составляющей в речевом поведении учителя и развитием интеллектуальных эмоций школьников;
- выявлено влияние интеллектуальных эмоций на развитие индивидуального стиля речевого поведения учителя, в основе которого лежит выбор риторических средств и приемов воздействия на ученика;
- сформулированы методические принципы развития эмоциональной составляющей в профессиональной речи;
- определен круг понятий, лежащих в основе методики формирования речевого поведения учителя;
- выявлены и охарактеризованы профессионально значимые речевые средства педагогического воздействия на учащихся и доказана их роль как специфических дидактических единиц в обучении профессиональной речи.

Практическая значимость исследования заключается в следующем:

- разработана научно обоснованная и экспериментально проверенная программа обучения профессиональной речи с опорой на

работу по формированию эмоционально-интеллектуальной составляющей в речевом поведении будущего учителя;

- разработана система заданий, включающая задания аналитического характера и специальные риторические задачи, для разных этапов работы по развитию эмоционального аспекта в профессиональной речи педагога;

- отобран и проверен в опытном обучении комплекс дидактических средств, представляющих образцы речевого поведения учителя в ситуации объяснения;

- разработан курс по выбору «Специфика речевого поведения учителя в педагогическом дискурсе» и созданы методические рекомендации к данному спецкурсу, акцентирующие внимание к вербальным средствам эмоционально-интеллектуального воздействия на учащихся в речевом поведении педагога;

- разработанная методика может быть использована при обучении студентов разных факультетов основам речевого мастерства.

Материалы исследования могут быть использованы в практике преподавания вузовских курсов «Современный русский язык», «Методика преподавания русского языка в начальных классах», «Культура речи учителя» и «Педагогическая риторика», в работе учителя общеобразовательных школ, для совершенствования школьных и вузовских программ формирования коммуникативных умений, на курсах повышения квалификации учителей.

Положения, выносимые на защиту:

1. Овладение нормами и правилами речевого поведения предполагает осознание будущими учителями особенностей эмоционального взаимодействия коммуникантов в рамках педагогического дискурса.

2. Эмоциональный аспект речевого поведения учителя обеспечивается умением пользоваться речевыми средствами, активизирующими интеллектуальные эмоции школьников (интерес, удивление, сомнение, догадка, уверенность), что позволяет более эффективно решать учебные задачи различного характера.

3. Реализация эмоционального аспекта речевого поведения учителя способствует развитию его творческих и личностных качеств, связанных с формированием и актуализацией индивидуального стиля учебно-педагогического общения.

4. Индивидуальный стиль речевого поведения учителя наиболее полно проявляется в объяснительной речи, что связано с умением отбирать и уместно использовать языковые средства привлечения внимания школьников и популяризации изложения материала, что обеспечивается знанием возможностей языковых единиц в активизации определенных интеллектуальных эмоций коммуникантов.

5. В основе обучения эффективному профессиональному общению лежит риторический подход, ориентированный на познание и реализацию

риторических законов современной общей риторики, в том числе на закон эмоциональности речи и закон удовольствия.

6. Программа изучения студентами эмоционального аспекта речевого поведения учителя последовательно реализуется на различных этапах его профессиональной подготовки (в курсах современного русского языка, методики его преподавания, педагогической риторики, в рамках курсов по выбору), что позволяет более глубоко раскрыть значимые аспекты данного направления в определенной системе, на основе осмысления межпредметных и внутрипредметных связей.

7. Изучение особенностей эмоциональной составляющей речевого поведения учителя способствует осознанию студентами гедонистической функции учебно-научной речи и овладению приемами ее реализации в структуре педагогического дискурса.

Этапы работы.

1. 2001-2003 гг. – теоретическое осмысление проблемы развития и реализации эмоционально-интеллектуального потенциала учителя и ученика в процессе учебно-научного взаимодействия представлено результатами диагностико-констатирующего эксперимента, в котором было занято 345 человек (студенты 3-го и 5-го курсов педагогического факультета Мордовского госпединститута им. М.Е. Евсевьева, студенты 3-го и 4-го курсов филологического факультета Московского педагогического государственного университета, учителя начальных классов и учащиеся начальных классов школ г. Москвы и г. Саранска).

В этот период теоретически осмысливались основные положения стилистики, психологии, лингвистики, риторики и теории речевой деятельности, проблемы формирования коммуникативно-речевых умений педагога. Проводилась экспериментальная работа в рамках курса культуры речи учителя по обучению студентов использованию вербальных средств активизации интеллектуальных эмоций школьников.

Автором исследования отобран и обработан содержательный материал для экспериментальной работы по обучению студентов умению использовать и варьировать вербальные средства активизации эмоционально-интеллектуальных состояний школьников в зависимости от учебной ситуации общения, использовать их как эффективное средство педагогического воздействия (взаимодействия) и как средство выражения индивидуального стиля.

В ходе решения задач экспериментального исследования использовались методы, позволяющие получить как количественные, так и качественные результаты: анкетирование студентов; тестовые задания; экспериментальное выполнение студентами заданий творческого характера; анализ звучащей речи учителей. Было записано на магнитофон и проанализировано около пятидесяти речевых фрагментов и отобрано около десяти в качестве образцов для работы по обучению профессиональной речи. Результатом данного этапа исследования

явилась монография «Фактор эмоциональности в объяснительной речи учителя начальных классов» (2003 г.).

2. 2003-2005гг. – связан с теоретическими и практическими поисками в области педагогической речи и дальнейшей разработкой курса культуры речи учителя и педагогической риторики. Автор исследования участвовал в апробации экспериментальных планов и программ по культуре речи учителя, разрабатываемых на кафедре риторики и культуры речи учителя под руководством Н.А. Ипполитовой. Автором исследования проводилось опытное обучение в студенческих группах на педагогическом факультете Мордовского государственного педагогического института им. М.Е. Евсевьева с целью проверки эффективности экспериментальной программы.

Основные материалы по проблеме активизации эмоционально-интеллектуального потенциала участников педагогического дискурса были представлены автором на научных конференциях в Мордовском государственном университете им. Н.П.Огарева, Мордовском государственном педагогическом институте им. М.Е. Евсевьева, Московском педагогическом государственном университете и отражены в статьях научно-методических сборников (Москва, Саранск, Ярославль 2003, 2004, 2005г.г.),

3. 2005-2006гг.– уточняется и конкретизируется предмет исследования, определяются концептуальные положения экспериментальной работы по обучению коммуникативно-речевым умениям, необходимым для становления и развития индивидуального речевого поведения как показателя владения педагогической речью на творческом уровне. Определены основные принципы и методы обучения коммуникативно-речевым умениям. Частично отобрано содержание методической работы по совершенствованию речевых умений.

Положено начало созданию дидактической базы экспериментальной работы, включающей текстовый материал (образцы разновидностей научного стиля речи, объяснительной речи учителей), аудиофрагменты уроков русского языка.

Результатом этого этапа исследования стала авторская программа спецкурса « Специфика речевого поведения учителя в педагогическом дискурсе» (представлена в главе У), направляющая работу студентов по следующим основным линиям: изучение теоретического материала, правил и норм педагогического общения; профессионально значимых речевых средств и приемов, активизирующих эмоционально-интеллектуальные состояния участников педагогического дискурса; риторический анализ образцов речевого поведения педагога; решение риторических задач.

Программа прошла апробацию в Мордовском государственном университете им. Н.П.Огарева, МГПИ им. М.Е.Евсевьева (2006 г.).

В этот период были конкретизированы концептуальные идеи исследования: уточнено содержание работы по стимулированию речевого

поведения учителя, классифицированы языковые средства педагогического воздействия (лексические, грамматические, риторические), освоение которых повышает уровень владения профессиональной речью как инструментом педагогической деятельности, раскрытию индивидуально-творческой природы обучаемого.

На этом этапе периодически проводились экспериментальные замеры уровня готовности студентов к работе по совершенствованию профессионально значимых коммуникативных умений, результаты которых в дальнейшем нашли отражение в соответствующей главе диссертационной работы.

4. 2006 – 2008 гг. – связан с апробацией разработанной методики в ходе опытной работы (самого автора и под его руководством) на педагогическом факультете МГПИ им. М.Е. Евсевьева и филологическом факультете Московского педагогического государственного университета.

В этот период определены основные направления работы по актуализации эмоционально-интеллектуальной составляющей речевого поведения учителя в структуре педагогического дискурса и закончено формирование дидактической базы исследования.

Контрольные замеры и итоговые работы по результатам опытного обучения позволили судить об эффективности разработанной программы развития коммуникативно-речевых умений студентов, необходимых для становления профессиональной речи будущего учителя.

Результаты этого этапа исследования нашли отражение в монографии «Эмоционально-интеллектуальный аспект речевого поведения учителя» (Ярославль. Ремдер. 2008 г.).

Достоверность результатов работы и содержащихся в ней выводов подтверждается тем, что исследование опирается на достижения в области психолого-педагогической и методической науки, подкреплена длительными наблюдениями и личным педагогическим опытом автора, кроме того, достоверность обеспечивается комплексным применением методов исследования при проведении констатирующего среза и обучающего эксперимента, многолетним личным участием в нем автора, позволяющим контролировать ход, динамику и результаты опытного исследования, а также количеством учеников, учителей и студентов, принявших участие в констатирующем исследовании и обучающем эксперименте.

Апробация исследования. Материалы диссертации на разных этапах ее подготовки прошли апробацию в учебно-педагогической деятельности диссертанта со студентами педагогического факультета очной формы обучения Московского педагогического государственного университета и Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева, в частности, в ходе опытного обучения студентов МПГУ IV в рамках курсов по выбору «Специфика речевого поведения учителя в педагогическом дискурсе», во время педагогической практики студентов в

школах г. Москвы и г. Саранска (I семестр 2004-2005; 2005-2006; 2006-2007; 2007-2008 учебных годов), частично включались в содержание практической части учебного курса «Общие вопросы методики преподавания в начальной школе», проводимого на IY курсе (II семестр учебного года).

Основные результаты диссертационного исследования опубликованы в двух монографиях, главе в коллективной монографии, статьях, тезисах докладов научных конференций, отражены в учебном пособии. Диссертационная проблематика докладывалась на Международных, Всероссийских, межрегиональных научных конференциях, проходивших в 2003-2008 гг. в Москве и Саранске.

Объем и структура работы. Диссертация общим объемом 370 страниц состоит из введения, пяти глав, заключения и списка используемой литературы (440 источников).

Основное содержание работы

Во **введении** обосновывается актуальность темы исследования, определяется его объект и предмет, формулируются проблема, цель и задачи, гипотеза, определяются научная новизна, теоретическая и практическая значимость результатов исследования, описываются этапы и порядок организации работы.

Целью **первой главы «Теоретические основы исследования»** является изучение, конкретизация и уточнение основных понятий. На основе анализа работ Л.С.Выготского, П.Я. Гальперина, А.А. Леонтьева., О.М. Казарцевой., З.И. Курцевой., А.К. Михальской, А.А. Мурашова, И.А. Стернина, Н.И. Формановской, Е.В. Харченко и др. мы также рассматриваем речевое поведение как структурный компонент речевого общения, как целостный процесс взаимодействия между участниками коммуникации, направленный на реализацию конкретной, жизненной целевой установки, протекающий на основе обратной связи в конкретных видах речевой деятельности. Результатом речевой деятельности являются *мысль и текст*, а результатом речевого поведения *выступают отношения между людьми*.

При этом значимой для нас является мысль Рыдановой (1998), отмечающей, что речевая деятельность учителя в основном направлена на предметное информирование, а речевое поведение включает и *передачу экспрессивной информации, обеспечивающей регуляцию взаимоотношений с учащимися*.

Изучение основных подходов к содержательным и структурным характеристикам речевых проявлений учителя в учебно-педагогическом взаимодействии позволило нам уточнить понятие *«речевое поведение учителя»* и трактовать данное понятие как *структурный компонент педагогического общения, включающий лингвистическую, эмоционально-личностную и педагогическую характеристики, которые определяют успешность коммуникативного взаимодействия с учащимися*.

В ходе анализа структурных составляющих речевого поведения учителя было уделено особое внимание такому компоненту, как

эмоциональность, поскольку, интерпретируя основные качества речи (правильность и чистота, точность, уместность), мы в то же время констатируем недостаток эмоциональной составляющей в речевом поведении учителя, что ведет к затруднению процесса предметного информирования (П. Куттер, М.Н. Скаткин, Н.П. Фетискин, И.А. Шурыгина, А.Я. Чебыкин).

Эмоции – одна из наиболее сложно организованных психофизиологических систем человека. Многообразие и неповторимость вариаций эмоций затрудняют их познание. Даже в рамках одной научной парадигмы психологами не выработано единой точки зрения относительно сущности и роли, которую играют эмоции в жизни человека.

Принципиальным для настоящего исследования является мнение ученых о необходимости подчинения эмоций мыслительной деятельности, где эмоции выступают в качестве пусковых механизмов когнитивных процессов, поскольку смыслом человеческого существования должна быть именно познавательная-интеллектуальная деятельность. К. Изард, в частности, утверждает, что «научение, освоение окружающего мира через переживание (как в личностном, так и в социальном плане) не менее важно, чем накопление информации» [Изард. 2002; 15-16], то есть, попадая в образовательное пространство в раннем детстве, человек продолжает осваивать его эмоционально всю жизнь (Я. Рейковский, К.И. Изард, И.А. Васильев и др.).

В отношении к познавательным процессам эмоции являются важнейшим фактором стимуляции процессов познания, определяющим возникновение эмоционально-интеллектуальных состояний при недостатке сведений, необходимых для достижения цели, и способствуют поиску новой информации, тем самым, повышая вероятность достижения цели (П.В. Симонов).

Установлено, что различные эмоциональные состояния отражаются в лингвистических особенностях построения фраз – их структуре, выборе лексики, наличии или отсутствии формулировок, ошибках, самокоррекции, в интонации, интенсивности и частоте основного тона голоса, темпе артикулирования и паузации (Н.Т. Витт, Е.Ф. Бажин, Я. Рейковский и др.).

Для педагогической теории и практики умение ориентироваться в интонационном и содержательном многообразии человеческой речи необычайно важно, поскольку большая часть учительского труда связана с вербальным воздействием на эмоционально-интеллектуальное сознание адресата. Интонационная палитра речи учителя влияет на деятельность, поведение, эмоциональное состояние ученика.

Значимость наличия эмоций на этапе предъявления информации доказывается, в частности, Н.П. Фетискиным, выявившим признаки монотонной речи: безразличное изложение материала, автономность его изложения (чтение лекции «для себя»), редкое использование

вопросительной интонации, логических ударений, ускорения и замедления речи, отсутствие желания вызвать у учащихся эмоциональный отклик, меньшая громкость речи и т.д. Как следствие такого монотона – достаточно низкие показатели усвоения знаний адресатом [Фетискин. 1993].

Ученые отмечают такие свойства эмоций, как заразительность, удержание в памяти, иррадиация. *Заразительность* как свойство эмоций, на наш взгляд, напрямую связана с характеристикой личности педагога – носителя учебно-научной информации. «Человек, испытывающий ту или иную эмоцию, может невольно передавать свое настроение, переживание другим людям, общающимся с ним» [Ильин. 2001; 56].

Согласимся, что учитель, стимулирующий в своем речевом поведении стиль общения, заключающийся в совместной увлеченности познавательным процессом, будет работать в режиме получения и отдачи положительных эмоций, так как именно положительные эмоции, по мнению ученых, способствуют лучшему усвоению информации, выполняя роль «очистителей» каналов головного мозга.

Определение и описание эмоционального компонента в речевом поведении учителя привело к необходимости проанализировать содержание понятия «интеллектуальные эмоции». Вслед за авторами исследований в области психологии о роли эмоций в регуляции мыслительной деятельности (В.Л. Поплужный, О.К. Тихомиров, И.А. Васильев, Е.П. Ильин и др.) мы исходили из того, что интеллектуальные эмоции – это специфические переживания человека в процессе мыслительной деятельности.

Согласно экспериментальным данным И.А. Васильева интеллектуальные эмоции

- выступают в качестве механизма тонкой регуляции продуктивного мышления;

- достоверно проявляются в электрокожной активации и являются необходимыми для продуктивного мышления;

- не только энергизируют мышление, но принимают участие в определении структуры мышления, являются интимными регуляторами мышления;

- указывают на личностную отнесенность когнитивных образований (перевод их операционального смысла в личностный смысл);

- не только контролируют личностно значимые когнитивные образования, но также прямо побуждают к действию или его задержкам, благодаря их связи с мотивационной сферой личности.

- в тесной связи с установками оптимизируют стабильность и гибкость мышления [Васильев. 1998].

Определение сущности и значимости интеллектуальных эмоций дает возможность выявить их роль в процессе обучения.

Известно, период школьного детства на начальном этапе обучения можно назвать «возрастом познавательных эмоций» [Божович. 1968; 43].

Возникая в результате столкновения с новыми сторонами действительности, эти эмоции оказывают стимулирующее влияние на познание, способствуют развитию креативности детей [Денисова. 1978].

В дошкольном возрасте возникновение познавательных эмоций является следствием проявления естественной познавательной активности ребенка, а в младшем школьном возрасте ребенок ставится в ситуацию познавательной деятельности, которая реализуется в процессе обучения.

Если испытываемые эмоции глубоко затронули ребенка, то они оказывают влияние не только на самочувствие, вызывая новые мысли и устремления, но и превращаются в побудительную силу, закрепляются в поведении - идет формирование чувств.

Процесс усвоения программного материала, требующего умственного напряжения, вызывая удовольствие, способствует формированию познавательных интересов. Исследования А.А. Люблинской показывают, что интеллектуальные чувства при правильной организации обучения становятся для учащихся потребностью [Люблинская. 1977]. Дальнейшая перестройка характера умственной деятельности, приобретенные новые средства мышления в младшем школьном возрасте сказываются и на развитии интеллектуальных эмоций. Совершенствование этих эмоций происходит только в том случае, если педагогом удовлетворяется чувство любознательности, познавательные интересы школьника.

Гармонизация эмоционально-интеллектуального взаимодействия обеспечивается, на наш взгляд, способностью учителя в речевом поведении активизировать в детях интерес, удивление, эмоцию догадки, чувство юмора, чувство уверенности - те эмоционально-интеллектуальные стимулы, которые приводят в движение сложнейшие психологические связи, обеспечивающие восприятие информации на эмоционально-интеллектуальном уровне, способствующие оптимизации обучения и повышающие его результативность и эффективность.

Задачи формирования и анализа эмоционально-интеллектуальной составляющей в речевом поведении педагога способна решить современная педагогическая риторика, актуализирующая проблему изучения механизмов и закономерностей использования средств эмоционального воздействия на учащихся. Именно такое научное направление, по нашему убеждению, имеет практическую значимость для профессиональной подготовки будущих учителей.

Адекватная передача знаний в устном учебно-научном общении возможна лишь при условии соблюдения определенных требований к эмоционально-интеллектуальному образу оратора-преподавателя, к формированию образа аудитории, что определяет индивидуальность речевого поведения учителя в процессе учебного общения.

Аспекты индивидуальности исследуют различные гуманитарные науки. Педагогика рассматривает индивидуальность учителя как субъект

педагогической деятельности, способного решать важнейшие задачи обучения и воспитания, целью которых является становление индивидуальности учащегося.

Психологию интересует индивидуальность как структурное образование, свойства индивидуальности. Лингвистику – языковые единицы, стилистические приемы, способные отразить индивидуальность личности в тексте. Психолингвистика выявляет механизмы, обеспечивающие индивидуальное речевое поведение. Методика преподавания русского языка обозначает индивидуальный стиль в речевом поведении учителя, способ как наилучший инструмент формирования у учащихся лингвистических знаний, развития интереса к предмету, эмоционально-речевого развития учащихся.

Принципиальным для нашего исследования является риторический подход к пониманию индивидуального стиля в речевом поведении учителя, в частности, педагогической риторики, который предполагает гармонизацию эмоциональной и интеллектуальной составляющих процесса образования, заключающиеся, в том числе «в становлении и реализации профессиональной личности педагога, способной структурировать оптимальное педагогическое общение» [Филиппова. 2002; 137].

09-20132
Реализация индивидуальных эмоционально-интеллектуальных черт речевого поведения учителя начальной школы приобретает особую значимость в контексте учебно-научного взаимодействия и определяет специфику речевого поведения педагога, использующего учебно-научный подстиль, «который приспособлен для передачи основ науки ... и поэтому отличается от собственно научного (академического), ... модифицируется, приобретая выразительность за счет ... включения пояснений, а также языковых средств, организующих внимание учащихся» [Ладыженская. 1998; 136].

Специфично и оправдано тяготение к оформлению объяснительной речи учителя начальных классов средствами научно-популярного стиля, поскольку, ориентируясь на возрастные особенности адресата и активно используя средства популяризации научной информации, педагог добивается эффективности ее усвоения учащимися, демонстрируя тем самым индивидуальность в своем речевом поведении.

Проявление эмоционально-интеллектуальных особенностей речевого поведения учителя в жанре объяснительной речи складывается из коммуникативно-речевых умений просто, доступно доходчиво излагать учебный материал, привлекая для этой цели разнообразные риторические приемы.

Эмоциональный фон объяснительной речи может быть достигнут за счет применения в ней экспрессии, образности, средств поэтики, риторических тропов и фигур, фразеологических единиц. Эта убедительнейшая гамма эмоциональных оттенков педагогического применения слова дополняется также средствами, естественно возни-

кающими в процессе учебно-научного общения, – интонацией, мимикой, жестами, оказывающимися не менее важными моментами, чем обеспечение эмоциональности речи на вербальном уровне. Однако прежде всего эмоциональная установка учителя во время подачи знаний демонстрируется речевыми средствами, среди которых, мы особо выделяем фразеологические единицы (ФЕ).

Именно фразеологизмы, представляя собой *уникальный пласт языкового фонда*, классифицированы в лингвистической науке с точки зрения образного выражения конкретных эмоциональных состояний человека.

Фразеологические единицы, выполняя познавательную, воспитательную, развивающую функции, заметно оживляют объяснение и включаются как средство поддержания интереса у учащихся, стилистического контраста, актуализируют важные элементы высказывания, возбуждают мыслительную деятельность учащихся посредством создания эмоциогенных ситуаций, выступают как важные элементы текста объяснения.

ФЕ выступают в качестве а) регуляции направленности коммуникативного акта, заключающейся в передаче авторской оценки в переформулировке проблемы; б) связующего звена при переходе к новой микротеме; в) обращения к слушателям, заключающего нежесткую аргументацию; г) характеристики изучаемого понятия; д) привлечения внимания учащихся в ходе объяснения; е) оценки после подведения итога по теме.

Разговорные фразеологизмы (чаще всего фразеологические сращения и единства), в силу способности называть реалию и одновременно давать ей эмоциональную оценку, делают объяснительную речь учителя впечатляющей, *популяризуют информацию*, предназначенную для усвоения, и, следовательно, могут быть выступать в качестве средства, стимулирующего эмоционально-интеллектуальную активность младших школьников.

В отличие от других средств создания словесной образности (лексических, грамматических и др.), популяризующих учебно-научную информацию и индивидуально создающихся автором речи, фразеологизмы – устойчивые обороты – пригодны для использования «в готовом виде», так как *генетически влитены в живую ткань русского языка*. Поскольку подрастающая личность, овладевая речью в процессе речи, «застает» готовые речевые единицы, в которых грамматическая система и словарь слиты воедино в пригодную для сиюминутного использования в речи форму, учитель в своем речевом поведении должен целенаправленно осуществлять обогащение словаря учащихся народными образными выражениями.

В этом заключается «педагогическое достоинство» народных выражений, чтобы через непосредственное знакомство с ними «ребенок

взглянул на предметы зорким взглядом народа и выразился его метким словом» (К.Д. Ушинский).

Все вышеизложенное позволило сформулировать следующие выводы.

1. Эмоциональность является неотъемлемой частью речевого поведения педагога, реализующего его индивидуальный стиль общения. Средством проявления индивидуального стиля является использование учителем речевых приемов и средств, направленных на активизацию эмоционально-интеллектуальной деятельности учащихся.

2. Эффективность учебно-научного общения в цепи «учитель - ученик» во многом определяется эмоциональной составляющей учебного диалога, поскольку «эмоциональные процессы никак не могут противопоставляться познавательным как внешние, взаимоисключающие друг друга противоположности. И одни и другие являются в конечном счете зависимыми компонентами конкретной жизни и деятельности индивида» [Рубинштейн. 2007; 552].

3. Многообразие трактовок дефиниций эмоций, представленных в научной литературе, позволяет говорить о том, что эмоции сами по себе не являются языковыми феноменами. Но изучение языка коммуникантов – один из путей к постижению эмоциональной стороны общения в учебном пространстве с целью эффективности восприятия ими учебной информации.

4. Эмоционально-интеллектуальные речевые проявления учителя, способствующие эмоциональной активности и регуляции мыслительных процессов учеников, могут быть актуализированы за счет привлечения интеллектуальных эмоций, стимулирующих усвоение информации (удивление, интерес, эмоция догадки, чувство юмора, чувство уверенности), которые являются необходимыми для продуктивного мышления, указывают на личностную отнесенность когнитивных образований, оптимизируют стабильность и гибкость мышления.

5. Необходимость обучения будущих учителей определенной модели речевого поведения, с помощью которой педагог мог бы не только реализовывать свой интеллектуально-эмоциональный потенциал, но и активизировать его в своих учениках, наиболее наглядно проявляется в рамках педагогического дискурса, одним из структурных компонентов которого является объяснительная речь учителя.

Определив общие подходы к сути речевого поведения учителя, мы подробно останавливаемся на рассмотрении дискурса, характеристик и особенностей педагогического дискурса, чему и посвящена следующая глава исследования.

Во второй главе «Фактор эмоциональности в педагогическом дискурсе» проанализированы теоретические подходы к разработке проблемы дискурса как учебно-гедонистического феномена, освещены вопросы эмоционального взаимодействия учителя и учащихся в педагогическом дискурсе.

В связи с этим анализируется гедонистическая функция речи, обусловленная дискурсионным полем учебного предмета, трактуемая как функция обеспечения большего положительного эффекта при передаче учебной информации, «когда сам способ ее передачи вызывает чувство удовольствия, отвечает эстетическим потребностям адресата» [Граудина, Ширяев. 1989; 181].

На основании различных походов к определению понятия «дискурс» и «педагогический дискурс» (Дж. Остин, Т. Ван Дейк, Е.С. Кубрякова, В.С. Борботько, В.И. Карасик, О.В. Коротеева, М.Л. Макаров, А.К. Михальская, К.Ф. Седов и др.) сформулировано авторское определение педагогического дискурса как *поля эмоционально-интеллектуального взаимодействия учителя и ученика, выражаемого в речи, обусловленной системой средств и приемов педагогического воздействия и раскрывающей творческую индивидуальность педагога.*

В содержании главы представлен анализ стратегий педагогического дискурса (Н.С. Зубарева, Коротеева О.В., М.Л. Макаров, Г.А. Орлов и др.), который позволил выявить и определить эмоциональный компонент в каждой из стратегий (объясняющей, оценивающей, контролирующей, содействующей, организующей).

Так, *объясняющая* коммуникативная стратегия представляет собой последовательность интенций, сориентированных на информирование человека, сообщение ему знаний о мире. Эта интенция реализуется во множестве жанров педагогического общения, где главная ее цель – передача знаний.

В жанре объяснительной речи учителя маркерами объясняющей стратегии педагогического дискурса могут выступать слова, с одной стороны, отражающие мыслительно-речевой процесс, с другой, сигнализирующие о совместности действий в процессе передачи информации: «обоснуем», «представим», «вспомним», «убедимся», «отметим», «заметим», «сравним», «найдем», «укажем», «разберемся» и т.д.

Именно в объясняющей стратегии педагогического дискурса наиболее полно проявляется эмоционально-интеллектуальный аспект речевого поведения учителя, призванного обеспечить свою объяснительную речь вербальными и невербальными средствами, стимулирующими у учеников соответствующие эмоционально-интеллектуальные состояния (интерес, удивление, сомнение, догадку, чувство уверенности).

Оценивающая стратегия педагогического дискурса реализуется в праве учителя давать оценку как событиям, обстоятельствам и персонажам, о которых идет речь при обучении, так и достижениям ученика.

Данная стратегия в интересующем нас аспекте может быть представлена оценочной информацией – оценкой автором предмета речи хода учебно-научного общения. Она выражается с помощью следующих средств: 1) эмоционально-оценочной лексики; 2) восклицательных предложений; 3) фразеологических единиц; 4) метафор; 5) образных сравнений и аналогий; 6) метатекстовых элементов, содержащих прямые

сравнений и аналогий; б) метатекстовых элементов, содержащих прямые оценки предмета речи, коммуникативной ситуации, хода дискурса: «правильно» - «неправильно», «хорошо» - «плохо», «интересно» - «неинтересно», «важно» - «неважно» и др.

Контролирующая стратегия в педагогическом дискурсе представляет собой сложную интенцию, направленную на получение учителем объективной информации об усвоении знаний, сформированности умений учащихся. Данная стратегия может быть актуализирована в таких контрольно-оценочных речевых актах учителя, как констатирующие, проверяющие, диагностические контрольно-оценочные, с помощью которых учитель устанавливает уровень развития у учащихся памяти, мышления, воображения.

В интересующем нас аспекте важно, что контролирующая стратегия, актуализированная в речевом поведении учителя, включает не только действия по формированию ответственности и дисциплинированности учеников, но и положительную эмоциональную установку педагога – контролировать, *помогая и поддерживая*.

Содействующая стратегия педагогического дискурса заключается в поддержке и исправлении учащегося. Оценка в содействующей стратегии направлена на создание оптимальных условий для формирования личности человека. Она выражается в виде положительного отношения к ученику как центральному объекту во всем учебно-педагогическом взаимодействии.

Данный способ положительного воздействия, обращенный к чувствам, эмоциям, самочувствию адресата, может быть актуализирован в словесном действии «ободрять», что проявляется в речевом поведении педагога, когда нужно поддержать решимость ребенка, закрепить какие-то положительные усилия.

В ситуации решения сложной интеллектуальной задачи, учитель может существенно облегчить поиск ее решения, включая в свою речь обертоны действия *ободрять*. В оттенках этого действия заключается положительная установка учителя – его доброта. Добрые глаза – это *ободряющие* глаза, ждущие чего-то хорошего, правильного от того, к кому они обращены. Добрый голос – это *ободряющий* голос, голос поддержки своего воспитанника.

Организующая стратегия дискурса заключается в совместных речевых действиях участников общения. Это проявляется в следующих ситуациях: этикетных ходах педагогического дискурса (приветствие, обращение, знаки внимания); речевых формулах, используемых при возникновении и разрешении конфликта; этикетных высказываниях в ходе учебно-педагогического общения.

В данной стратегии, на наш взгляд, могут взаимодействовать функции оценивающей и содействующей стратегий педагогического дискурса учебного предмета, поскольку совместность продвижения к усвоению знаний, обозначенная, например, речевыми формулами «мы с вами», «мы познакомились», «давайте попробуем», «много успели сделать», «открываем

дневники», «записываем...», «большое спасибо за урок», «мы все уроком довольны» и т.д. может быть рассмотрена как демонстрация и организующей стратегии, и как способ поддержки учеников (содействующая стратегия), положительной установки учителя: «Мы вместе!» Подобные эмоционально-интеллектуальные проявления в речевом поведении учителя вызывают в учениках чувство уверенности в своих силах и, думается, не меньшее чувство благодарности учителю за умение создать комфортную эмоциональную обстановку на уроке.

Анализ эмоционально-интеллектуального компонента, реализующегося в стратегиях педагогического дискурса, привел к необходимости всестороннего изучения фактора эмоциональной устойчивости учителя как необходимого условия результативности учебно-педагогического взаимодействия.

Изучению проблемы взаимоотношений учителей и учащихся посвящены работы многих исследователей (А.Г. Ковалевой, Н.Д. Левитова, Н.А. Петрова, Н.В. Страхова и др.). Ученые указывают на необходимость грамотного проявления учителем в речевом поведении своих чувств, контроля над отрицательными эмоциями, поддержание физического и психического здоровья, следовательно, его эмоциональной устойчивости.

Многообразие трактовок эмоциональной устойчивости (Б.Х.Варданян, П.Б.Зильберман, Н.Д.Левитов, В.М.Писаренко, К.К.Платонов и др.) позволило сделать вывод о том, что к настоящему времени все без исключения исследователи под эмоциональной устойчивостью понимают такое интегративное качество личности, которое оптимизирует деятельность в напряженных психологических условиях. К основным параметрам деятельности относятся: успешность, результативность, сохранность, стабильность и др.

На основании анализа характеристик эмоциональной устойчивости мы используем следующее определение этого понятия: эмоциональная устойчивость – это свойство личности, проявляющееся в ходе напряженной деятельности, психологические механизмы которой, гармонически взаимодействуя между собой, способствуют успешному достижению поставленной цели.

Важность устойчивого положительного эмоционального фона в учебно-педагогическом дискурсе отмечается многими учеными (М.М. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов и др.). Наличие верных эмоциональных установок учителя существенно повышает эффективность и притягательность учебного процесса, увеличивает работоспособность учеников. По мнению М.М. Рубинштейна, «оптимистическая черта принадлежит к существенным свойствам в положительной структуре учителя» [Рубинштейн. 1927; 33]. Л.Л. Бодаевым отмечено, что гармоничное сочетание учителем требовательности и доверия, последовательность и демократизм в отношениях со школьниками создают атмосферу эмоционального благоприятствования в классном коллективе.

Для изучения влияния личности учителя на успешность учебно-научного общения, безусловно, необходима специальная подготовка, знание теоретических основ и систем обучения, присущих им методик и способов реализации их на практике. Но прежде всего в поле внимания исследования находится выявление способов построения и осуществления учебно-научного взаимодействия и связанные с ним личностные особенности, что позволяет рассматривать структуру индивидуальных качеств учителя в эмоционально-интеллектуальном аспекте.

Изучение теоретических основ реализации эмоциональности в педагогическом дискурсе позволило сформулировать следующие выводы:

1. Какими бы ни были различия в определении педагогического дискурса, при всем разнообразии его классификаций и типизации, невозможно рассмотрение этого многоаспектного явления без параллельного изучения его экстралингвистических параметров, к которым мы относим эмоционально-интеллектуальные проявления участников дискурса.

2. Степень проявления эмоциональной активности коммуникантов зависит не столько от типа дискурса, сколько от заинтересованности, вовлеченности и увлеченности его участников тем или иным видом речевой деятельности.

3. Поскольку речевая ответственность в рамках педагогического дискурса ложится на учителя, то его эмоционально-интеллектуальные проявления в речевом поведении должны функционировать в режиме эмоциональной устойчивости, эмпатии, минимальной личностной тревожности, так как эти факторы прямо влияют на эмоционально-интеллектуальную активность учащихся и учитель, особенно в начальной школе, является образцом для подражания.

Феномен эмоциональной активности и регуляции мыслительных процессов учитель может использовать за счет уместного применения языковых средств, стимулирующих эмоционально-интеллектуальные состояния школьников с целью эффективного восприятия информации, предназначенной для усвоения.

В этой связи необходимо риторическое осмысление роли вербальных средств активизации эмоционально-интеллектуальных состояний коммуникантов в ходе педагогического дискурса, где структурным элементом его мы рассматриваем объяснительную речь учителя, что и представлено в следующей главе исследования.

Целью третьей главы «Роль риторики в реализации фактора эмоциональности в структуре педагогического дискурса» является изучение риторического подхода к осмыслению сущности гедонистического подхода процесса обучения. В связи с этим рассмотрены исторические предпосылки формирования риторического идеала педагога (Аристотель, Сократ, Платон, И. Ф. Герbart, Ф.А. Дистервег, М.В. Ломоносов, А.Ф. Лосев, и др.), выявлены общие закономерности взглядов мыслителей относительно требований к качествам профессиональной речи педагога.

В главе анализируются сформулированные А.К. Михальской риторические законы гармонизирующего диалога, продвижения и ориентации адресата, эмоциональности речи и удовольствия, а также принципы внимания к адресату, близости содержания речи интересам и жизни адресата, движения, которые лежат в основе взаимодействия адресанта и аудитории.

Так, особенность первого закона заключается в осмыслении диалога не как «формы речи, при которой происходит непосредственный обмен высказываниями между двумя или несколькими лицами», а как акта речевого взаимодействия, где «ваш собеседник или ваша аудитория не пассивный объект, которому вы должны передать информацию, на который вы как говорящий призваны воздействовать» [Михальская. 1996; 83].

Один из принципов первого закона гармонизирующего диалога – принцип движения тесно связан со вторым законом – законом продвижения и ориентации адресата, так как данный закон требует, «чтобы слушатель с помощью говорящего был сориентирован «в пространстве» речи и чтобы он чувствовал, что вместе с говорящим продвигается к цели» [Михальская. 1996; 88].

Чувство движения у адресата создается структурой речи – она должна быть ясной с самого начала не только для говорящего, но и для слушателя, который должен видеть, куда ведет его автор речи. Учитывая взаимопроницаемость всех законов современной общей риторики, отметим, что способность учителя структурировать речь с учетом фактора адресата также характеризует его личностное начало, выражающееся в его речевом поведении.

Личностное начало педагога, проявляющееся в его речевом поведении, может быть осмыслено в аспекте особенностей его устной речи. Это «передача ... метода научного мышления путем «заразы» непосредственно от человека к человеку... путем устного предания, носителем которого является не мертвое слово, а всегда живой человек» [Гессен. 1995; 251].

Для данного исследования особенно важным становится вопрос о рассмотрении законов эмоциональности речи и удовольствия. По нашему мнению, названные законы настолько взаимосвязаны и взаимопроницаемы, что их действенность можно продемонстрировать только в комплексном анализе. Так, закон эмоциональности речи требует от говорящего работы чувства, субъективного переживания по поводу предмета речи и умения выразить свои эмоции в речи, сделать ее выразительной – экспрессивной. При этом риторика требует и здесь соблюдения гармонии: «степень, сила выражаемых говорящим эмоций должны быть подчинены чувству меры, а характер этих эмоций должен соответствовать характеру адресата и особенностям речевой ситуации» [Михальская. 1996; 90].

Активизация эмоциональной сферы участников учебно-педагогического дискурса способствует реализации четвертого закона современной общей риторики – закона удовольствия, суть которого заключается в следующем: «речь тогда и потому действенна, когда доставляет удовольствие слушателю» [Михальская. 1996; 91].

Было бы ошибкой понимать этот закон слишком прямо и примитивно. Сделать общение приятным, полезным, взаимообогащающим – это вовсе не значит, что адресата нужно непрерывно смешить и развлекать. «Приятно слушать речь, которую слушать легко» [там же, 91]. На эту «легкость» восприятия речи говорящего и направлены все рассматриваемые нами риторические законы.

Возможности реализации законов эмоциональности и удовольствия в объяснительной речи учителя многочисленны и разнообразны. В интересующей нас плоскости средства эмоциональной активности в познавательной деятельности выступают, как уже отмечалось, своеобразными «интимными регуляторами» интеллектуального процесса и могут быть реализованы в различного рода речевых приемах, поэтому особое место в исследовании отводится рассмотрению и анализу языковых средств, их роли в формировании эмоциональной составляющей педагогического дискурса.

Зачастую учитель в своей практике интуитивно использует названные средства. Однако для большей эффективности эмоционально-интеллектуального воздействия на адресата необходимо их целенаправленное, осмысленное применение.

Средствами выражения интеллектуальных эмоций могут быть как лексико-семантические, так и словообразовательные, морфологические и синтаксические единицы.

На лексическом уровне – это слова, прямо маркирующие эмоции.

«... Вот видите, какой *интерес* вызвал у вас с виду незаметный, но, оказывается, такой важный знак! Теперь не перепутаете *банку* и *баньку*...»; «...сегодня мы проведем коротенький урок... биологии. Я вижу *удивление* в ваших глазах. Но сейчас все вам будет понятно...».

Эмоционально окрашенная лексика связана с уровнем словообразования, где эмоциональность речи учителя, актуализирующая соответствующие интеллектуальные состояния учеников, выражается стилистически окрашенными аффиксами: *ень*, *-оньк*, *-ечк*, *-очк*, *-ик*, *-чик*, *-к*, *-ушк*, *-ишк*, *-ец*, *-иц* и др. Например: «...да, трудный *вопросик*, *ребятки*»; «...вспоминайте правило, у вас же *головушки* светлые»; «...и сегодня я расскажу вам о двух *братцах* – твердом и мягком знаках».

Актуализаторами эмоционально-интеллектуальных состояний на лексическом уровне являются фразеологические единицы, маркирующие важные элементы текста объяснения, возбуждающие мыслительную деятельность учащихся посредством создания эмоциональных ситуаций: «...Буква «ъ», так называемый «твердый знак», *ведет себя* смирно, незаметно. Но *то и дело* наш скромный труженик выполняет роль разделителя в словах. Посмотрите-ка, *обедать* и *объедать*, *сесть* и *съесть*, видите, ребята, какую-то разницу в значении этих слов?»

Для формирования эмоционально-интеллектуальных состояний учащихся учителем могут быть использованы языковые средства и на морфологическом уровне. В частности, сравнения прилагательных и

наречий, содержащие эмоционально-интеллектуальную оценку различной степени интенсивности – для формирования интеллектуального чувства уверенности в учениках при учебно-научном взаимодействии: «...Замечательный пример привел Илья! *Любимое занятие приносит много радости. Хорошо* рассуждает, устанавливает связь – *занятие какое? любимое*. Прилагательное *любимое* относится к существительному среднего рода *занятие*, значит прилагательное *любимое* среднего рода...».

Средствами выражения эмоций в педагогическом дискурсе является и класс слов, не имеющих предметно-понятийного значения, но передающих эмоции, – междометия: *Ах, ох, ой, ай, ого, ух и т.п.* Диапазон эмоций, и в частности интеллектуальных, выражаемых междометиями, чрезвычайно широк: досада, радость, удивление, догадка и пр.

Дискурсивные маркеры, к которым относятся междометия, используемые в учебно-научном диалоге, могут одновременно выполнять несколько различных функций: маркировать приятие адресантом роли слушающего, ориентацию его восклицания на предшествующее высказывание и восприятие содержания этого высказывания как новой и необычной информации: «...*Ого!* Я этого не знал...»; «...*Ничего себе! Как интересно!*...» и т.д.

Диапазон эмоционально-интеллектуальных состояний участников педагогического дискурса может быть выражен также при помощи некоторых частиц, представляющих собой субъективно-модальные значения эмоционально окрашенного подчеркивания, усиления: «*Вы вроде* тему вчерашнего урока поняли, а ошибок много...»; «...Все задания выполнили. *Уж* потрудились!» и др.

На уровне синтаксиса эмоционально-интеллектуальные стимулы могут быть выражены при помощи специализированных (эмотивных) предложений, характеризующих не только самих участников педагогического дискурса, но степень их заинтересованности в предмете речи: «... Костя, слово «дом» не находится в мужском роде, слово дом мужского рода. *Что за небрежность!* »; «...Все падежные окончания выучили! *Вот молодцы так молодцы!* » и др.

Средствами выражения эмоционально-интеллектуальных реакций учителя на интеллектуальные действия учащихся могут служить вводные слова и словосочетания: «... Проверила ваши работы и, к *своему удовольствию*, должна отметить, что тему вы усвоили (интеллектуальное удовольствие)»; «...*К сожалению*, Женя, за такой ответ и тройки жалко, *увы...*».

В качестве речевых стимуляторов эмоциональной активности школьников в познавательной деятельности, направленных на гармонизацию педагогического дискурса и стимулирующих усвоение учебной информации, целесообразно использование таких приемов, как вопросно-ответный ход, риторический вопрос, риторическое восклицание, метафора, антитеза, градация, повтор и т.д. Например,

вопросно-ответный ход – риторический прием, суть которого заключена в том, что в монологическую ткань объяснения учителем вводится характерная для диалога вопросно-ответная конструкция (вопрос – ответ) или ее фрагменты, что облегчает и активизирует восприятие информации адресатом, придает речи оттенок непринужденности, разговорности, активизирует эмоциональную составляющую интеллектуального процесса: «...Мы знаем, ребята, что мягкий согласный звук часто на письме обозначается буквами «е», «ё», «ю», «я», например, «лес, лён, люк, мяч. Но есть ли такие слова, написание которых не подчиняется этому правилу? Да есть. Есть такие *капризные* согласные звуки, которые, превращаясь на письме в буквы, не дружат с буквами «я» и «ю», а разрешают в словах только «а» и «у» встать после себя – «чаща, щука, прощай, чайник». Догадались, что это за буквы? Конечно! Это буквы! «ч» и «щ»...».

Обобщая сказанное, мы имеем основание утверждать, что в методическом арсенале учителя есть возможность осознания и целенаправленного использования языковых средств, активизирующих эмоционально-интеллектуальную активность участников педагогического дискурса с помощью разнообразных языковых средств и приемов как на лексическом, так и на грамматическом уровнях, что оптимизирует процесс усвоения школьниками учебной информации.

Таким образом, научно-методическая подготовка студентов к будущей профессиональной деятельности должна быть нацелена в первую очередь на формирование у них целостного представления о содержании, формах обучения, средствах, методах изучения эмоционально-интеллектуального аспекта речевого поведения учителя в ходе педагогического дискурса.

Обучение студентов моделированию и анализу объяснительной речи учителя с точки зрения демонстрации эмоционально-интеллектуальных особенностей речевого поведения педагога, опираясь на основные теоретические положения методики в области рассмотрения объяснительной речи как структурного компонента педагогического дискурса, является ведущей линией работы в рамках данного направления.

Изложенные во второй главе положения позволили сформулировать следующие выводы:

1. Необходимость учета «фактора адресата» в речевом поведении учителя и создание благоприятных условий для усвоения получаемой адресатом информации, которая приобрела бы для него личностный смысл, были обозначены многими передовыми мыслителями предшествующих периодов, начиная с древности. К числу таких условий прежде всего относится целенаправленная активизация эмоционально-интеллектуального потенциала обучаемого в ходе педагогического дискурса.

2. Систематизированные составляющие «фактора адресата» отражены в законах современной общей риторики, сформулированных А.К. Михальской, где концепция гармонизирующего диалога в процессе

обучения находится в прямой взаимосвязи с необходимостью вербальной организации средств активизации эмоционально-интеллектуальной активности ученика.

3. Общериторические законы располагаются не только в нише реализации учебно-познавательных целей – они охватывают и эмоциональную область сознания участников педагогического дискурса.

Актуализация же эмоционально-интеллектуальных состояний адресата в ходе учебно-научного дискурса предполагает реализацию педагогом упомянутых выше законов для стимуляции эмоциональных чувств адресата при решении им интеллектуальной задачи, где учителю необходимы знания общериторических установок для активизации эмоциональной сферы учеников с целью гармонизации и оптимизации процесса обучения.

✎ Вербальные средства реализации риторических законов, актуализирующих эмоционально-интеллектуальные состояния участников педагогического дискурса, как выяснилось, используются практически на всех языковых уровнях: лексическом, морфологическом, синтаксическом. К таким средствам мы относим, в частности, фразеологические единицы, средства интеллектуальной оценки, риторические средства.

Разработка системы обучения студентов речевым средствам активизации эмоционально-интеллектуального взаимодействия в педагогическом дискурсе потребовала, во-первых, выявления исходного уровня знаний студентов педагогического факультета педвуза в области аспекта эмоциональности в речевом поведении учителя, а во-вторых, предварительного установления степени готовности студентов и учителей начальных классов к использованию вербальных средств эмоционально-интеллектуального взаимодействия в ходе дискурса учебного предмета, что представлено в следующей главе.

В четвертой главе «Состояние изучаемой проблемы в практике начальной школы» описан ход и результаты констатирующего эксперимента, в котором принимали участие ученики и учителя начальных классов, студенты педагогического и филологического факультетов III и IV курсов.

Констатирующий эксперимент состоял из трех блоков, каждый из которых был реализован в несколько этапов.

Содержательной задачей **первого блока** констатирующего эксперимента явилось следующее: на основе результатов экспериментальных данных, полученных в 1996 году в диссертационном исследовании «Фразеологизмы в объяснительной речи учителя начальных классов», выявить динамику развития уровня владения ФЕ как одним из средств активизации эмоциональности в объяснительной речи учителя, что предполагало

- осознание необходимости использования фразеологических единиц в объяснительной речи учителя (студентами);

- понимание значения фразеологизмов (учителями, студентами);
- умение употреблять фразеологизмы в речи (учителей, студентов).

Теоретические положения о необходимости обучения будущих учителей определенной модели речевого поведения, с помощью которой педагог мог бы реализовывать свой эмоционально-интеллектуальный потенциал и раскрывать его в своих учениках, нашли отражение в решении следующих задач **второго блока** эксперимента:

- выявление понимания студентами понятия «интеллектуальные эмоции»;
- осознание будущими учителями необходимости владения знаниями об интеллектуальных эмоциях;
- выявление степени усвоения знаний при целенаправленной активизации интеллектуальных эмоций;
- выявление уровня адекватности восприятия эмоциональных состояний заложенных в текстах, предназначенных для аудирования.

Выводы, сделанные на основе результатов всех названных этапов экспериментального исследования, привели к необходимости выявления уровня эмоционально-интеллектуального взаимодействия в цепи «учитель – ученик», что и было реализовано в решении следующих задач **третьего экспериментального блока**:

- выявление уровня владения речевыми приемами активизации эмоционально-интеллектуальной деятельности школьников учителями начальных классов в объяснительной речи;
- определение уровня необходимости целенаправленной активизации в объяснительной речи учителя интеллектуальных эмоций школьников;
- выявление уровня ориентации учителя в процессе учебно-научного общения на сохранение эмоционального комфорта учащихся (здоровьесберегающий фактор);
- определение эмоционально-интеллектуальных состояний учащихся начальных классов в процессе получения информации, предъявляемой учителем.

В диагностико-констатирующем эксперименте приняли участие 345 человек (студенты 3 и 5 курсов педагогического факультета Мордовского госпединститута им. М.Е. Евсевьева, студенты 3 и 4 курсов филологического факультета Московского педагогического государственного университета, учителя начальных классов и учащиеся начальных классов школ г. Москвы и г. Саранска).

В ходе решения задач экспериментального исследования использовались методы, позволяющие получить данные о степени готовности студентов и учителей начальных классов к использованию вербальных средств эмоционально-интеллектуального взаимодействия в ходе дискурса учебного предмета. В основном использовалось анкетирование

студентов; тестовые задания; экспериментальное выполнение заданий творческого характера; анализ звучащей речи учителей.

Проведенное экспериментальное исследование позволило сформулировать следующие выводы:

1. Наблюдается тенденция к «логизации» процесса подачи информации, что проявляется в доминировании интеллектуального компонента, ориентации на логическую основу передачи знаний и что подтверждается процентным соотношением о признании студентами и учителями роли фразеологизмов как средства эмоционально-интеллектуального воздействия в изучении нового материала: (1996г.- 31%, 2006г.- 27%).

2. Значительная часть студентов и учителей затрудняется в раскрытии значения фразеологизмов и употребления их в речи, что обедняет процесс общения, делает речь менее выразительной. А это, в свою очередь, препятствует усвоению учебного материала, эмоционально-интеллектуальному развитию личности ученика в целом. В подготовке к профессиональной деятельности будущего учителя также не уделяется должного внимания работе с богатейшим языковым наследием русского народа. Отсюда - отсутствие видения, аналитического языкового подхода к «образным выражениям» как в устной, так и в письменной речи.

3. Ориентация большинства учителей на логический аспект при предъявлении информации (53%) вызывает соответствующее предпочтение младших школьников (56%) на серьезное, без каких-либо отвлечений объяснение учителем основ науки. Такое положение приводит к «засыпанию» эмоциональных сигналов в сознании ученика, что создает проблемы в сфере формирования познавательных мотивов школьника в учебной деятельности.

4. В то же время предполагаемый эффект усвоения учебной информации при наличии положительного эмоционально-интеллектуального фона не ставится под сомнение большинством студентов (67%), что говорит об адекватном осмыслении понятия «интеллектуальные эмоции». Даже интуитивное представление студентов об интеллектуальных эмоциях позволило подавляющему большинству (71%) выделить именно те эмоциональные состояния, которые наиболее эффективно мог бы активизировать учитель при подаче учебно-научной информации. Полученные данные еще раз позволяют убедиться в необходимости активизации эмоционального потенциала детей в учебно-научном общении.

5. Поскольку эмоционально-интеллектуальное взаимодействие в цепи *обучение – учение – взаимодействие*, проявляющееся в речи, главная ее ценность заключается в возможности педагога и ученика взаимодействовать и развивать взаимопонимание в ходе педагогического дискурса. Именно эмоционально-интеллектуальная составляющая речевого поведения учителя ставится во главу угла потому, что при этом

становится важно достичь успеха не только в активизации эмоционально-интеллектуальных состояний школьников вербальными средствами, а *общаться так, чтобы всем речевым партнерам захотелось продолжить общение в дальнейшем* (Т.А. Ладыженская).

Таким образом, результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о необходимости включения в вузовскую методическую подготовку студентов педагогических вузов теоретического материала, знакомящего их с наполнением понятий терминов «речевое поведение учителя», «педагогический дискурс», «эмоционально-интеллектуальные состояния», «вербальные средства активизации интеллектуальных эмоций», посвященных изучению особенностей процесса предъявления и усвоения учебной информации.

Методическая подготовка будущих учителей в педагогическом вузе должна включать не только усвоение ими знаний, но и развитие на их основе умений практически решать задачи формирования учебно-научной речи, обуславливающей речевое поведение, а именно:

- формирование у будущих учителей осознанного отношения к профессиональной деятельности как фактора профессионального осознания;

- вооружение их знаниями о роли гедонистической функции учебно-научной речи в учебном процессе; ее содержании, структурах, закономерностях функционирования, определяемых методическими факторами;

- формирование у студентов профессиональных речевых умений планировать устную учебно-научную речь с учетом ее эмоциональной составляющей, организовывать процесс обучения средствами речи, обеспечивающими гармонизацию эмоционально-интеллектуального поля педагогического дискурса.

Решить данные задачи можно при условии использования в учебном процессе целенаправленной методики обучения студентов активизации эмоционально-интеллектуального аспекта в учебно-научном общении.

В пятой главе **«Методика обучения будущих учителей средствами активизации эмоционально-интеллектуального потенциала учащихся на уроках русского языка»** описано содержание и этапы опытного обучения студентов реализации эмоционально-интеллектуальной составляющей в речевом поведении учителя (IV курс педагогического факультета педагогических вузов г. Москвы и г. Саранска) В связи с этим определены исходные положения, цель, задачи, методы и принципы опытного обучения.

Экспериментальное исследование обучения осуществлялось в 2000 – 2007 г.г. При этом ставились следующие задачи:

- отобрать минимум теоретических сведений об особенностях речевого поведения учителя и представить их в системе, отражающей содержание, функции, структуру эмоционально-интеллектуального взаимодействия в ходе педагогического дискурса;

- разработать методику (задачи, принципы, этапы, приемы) формирования эмоционально-интеллектуального аспекта речи будущего учителя на уроках русского языка.

Целью данной части исследования была проверка эффективности разрабатываемой нами методики обучения студентов – будущих учителей реализации эмоциональной составляющей в речевом поведении учителя при изучении педагогико-риторических дисциплин.

Цель определила задачи опытного обучения:

- обозначить круг обязательных и достаточных для решения задач обучения вопросов, касающихся сущности эмоциональной составляющей в обучении, в частности уровней и форм ее проявления в образовательном процессе, приемов осуществления при изучении русского языка как основного предмета школьного образования;

- определить этапы, необходимые для полноценного теоретического и практического освоения студентами учебного материала;

- проверить эффективность предлагаемой методики.

Как показал теоретический анализ проблемы и экспериментальная проверка его результатов, задачи обучения будущих учителей начальных классов использованию речевых средств, активизирующих эмоциональную сторону учебно-научной речи, целесообразно решать с опорой на следующие принципы:

- принцип научности и доступности;

- принцип методической целесообразности;

- принцип функционально-стилистической целесообразности;

- принцип коммуникативности;

- принцип формирования единства интеллектуальной и эмоциональной сферы личности в процессе усвоения учащимися знаний по русскому языку;

- принцип опоры на риторические законы;

- принцип опоры на интеллектуально-эмоциональное речевое взаимодействие участников педагогического дискурса в процессе обучения русскому языку;

Принцип эмоционально-интеллектуального речевого взаимодействия учителя и ученика и внимание к риторическому аспекту учебно-научного общения представлен в деятельности учителя на разных уровнях. Во-первых, учитель осознает свою речь как разновидность академического красноречия, осознает тот факт, что ученики в общении с ним получают опыт восприятия знания с помощью речи. Во-вторых, названные принципы обеспечивают речевое партнерство на уроке, осознание учителем необходимости побуждения школьника к речевой активности. Эти принципы связаны с понятиями учебно-речевых ситуаций речевого взаимодействия, способов предоставления ученику речевой очереди, средств установления контакта с ученической аудиторией, разнонаправленного учебно-научного общения.

Реализация положений, актуализирующих определение теоретических позиций аффективной составляющей в интеллектуальном взаимодействии и формирование соответствующих профессиональных умений у будущих учителей в области адекватного использования вербальных средств эмоционально-интеллектуального воздействия на адресата, осуществляется в курсе следующих дисциплин: «Современный русский язык», «Методика преподавания русского языка в начальной школе», и «Педагогическая риторика».

Одним из путей решения данной проблемы является разработка методики, направленной на овладение будущими учителями средствами эмоциональности с использованием, в частности, фразеологических единиц, о ценности, значимости и роли уместного употребления которых говорится в теоретической части данного исследования.

В предлагаемой методике, разработанной в рамках дисциплины «Современный русский язык» в разделе «Лексика и фразеология», выделены знания общего характера (фразеология в широком и узком смысле; значение фразеологизмов; употребление фразеологических единиц в различных стилях речи; понятие о речевом жанре; жанр объяснительной речи) и специальные сведения (фразеологизмы как средство популяризации и эмоциональности в объяснительной речи; функции фразеологизмов в объяснительной речи учителя, маркирующих его речевое поведение; уместность употребления фразеологических единиц учителем; обогащение лексико-фразеологического словаря учащихся).

В методической разработке к разделу «Лексика и фразеология», указывается на особое место фразеологических оборотов в объяснительной речи учителя как средства активизации различных эмоциональных состояний школьников, на необходимость учета возрастных особенностей детей младшего школьного возраста.

Стержневыми в названном аспекте являются темы:

1. Функции фразеологизмов в текстах различной стилистической направленности.

2. Жанровые особенности объяснительной речи учителя.

3. Фразеологизмы как средство создания словесной образности.

4. Функции фразеологизмов в речевом поведении учителя.

Названные темы являются опорными в предлагаемой методике, так как, с одной стороны, позволяют увидеть общие черты объяснительной речи учителя, а с другой, – выявить ее специфику, а также позволяют квалифицировать объяснительную речь учителя как самостоятельный речевой жанр.

Исходными знаниями для знакомства с функционированием фразеологических оборотов в объяснительной речи служат уже имеющиеся у студентов сведения о фразеологии в широком и узком смысле, значении фразеологизмов; грамматических, лексико-семантических; структурных и стилистических особенностях

фразеологизмов; употребление их в текстах различной стилистической принадлежности.

Итоговыми в результате предъявления дополнительной информации явились знания о фразеологизмах как средстве создания эмоциональности в объяснительной речи; месте, цели, функциях и уместности фразеологических единиц в объяснительной речи учителя. *Методический аспект* работы предполагает выполнение студентами соответствующих заданий, которые конкретизируют теоретические положения о функциях фразеологических единиц в объяснительной речи:

1. Определять функции фразеологизмов в научно-популярных высказываниях.

2. Определять стили предлагаемых для анализа текстов, находить в них фразеологические единицы, выяснять их значение по словарю, сопоставлять функции фразеологизмов в текстах.

3. Определять этапы объяснения и вводить в объяснительный текст подходящие по смыслу фразеологизмы.

Предусматриваются также задания креативного характера:

а) пересказ текста-объяснения с уместным использованием фразеологизмов как средства популяризации информации;

б) анализ звучащей речи учителя с точки зрения наличия в ней фразеологических единиц;

в) целенаправленное введение фразеологизмов в устное объяснение;

г) составление фрагментов объяснений с включением фразеологических оборотов по предложенному началу;

д) разработка и проведение фрагментов уроков с уместным использованием фразеологизмов в объяснении (объяснение по конкретной теме).

В соответствии с разработанной методикой у студентов формируются следующие профессиональные умения, необходимые для дальнейшей комплексной работы по выявлению и развитию эмоциональной составляющей в речевом поведении учителя при интеллектуальном взаимодействии:

- находить фразеологические обороты в текстах-объяснениях научного, учебно-научного, научно-популярного характера;

- определять функции фразеологических единиц на разных этапах объяснительной речи учителя; определять уместность (неуместность) использования фразеологизмов в объяснении;

- вводить фразеологические обороты в готовый объяснительный текст;

- составлять объяснительные тексты с использованием фразеологических оборотов.

В содержание раздела *«Общие вопросы методики преподавания русского языка»* (в курсе методики преподавания русского языка в начальной школе) мы включаем следующие темы:

1. Педагогическая речь как средство достижения целей обучения. Жанр объяснительной речи. Эмоционально-интеллектуальная составляющая как один из основных принципов структурирования жанра объяснительной речи.

2. Эмоциональные аспекты интеллектуально-речевого взаимодействия учителя и учащихся. Учебная информативность и эмоционально-интеллектуальная насыщенность как принцип организации жанра объяснительной речи учителя.

3. Объяснительная речь учителя как структурный компонент педагогического дискурса и способы ее реализации.

4. Языковые средства активизации эмоционально-интеллектуальных состояний участников педагогического дискурса.

Названные темы изучаются на лекционных и практических занятиях. В частности, при знакомстве с темой *«Методика изучения разделов русского языка как учебного предмета»* проводится работа по закреплению профессиональных речевых умений учителя, заключающихся в способности актуализировать в своем речевом поведении эмоционально-интеллектуальную составляющую в ходе педагогического дискурса.

Формирование профессиональных речевых умений учителя обеспечивается системой соответствующих заданий. В процессе проведенного опытного обучения сложилась следующая типология заданий, предложенная контрольной и экспериментальной группам:

1. Задания на распознавание методически значимых особенностей речевого поведения педагога: выделение речевых структур, представляющих содержание обучения, отражающих особенности взаимодействия в ходе педагогического дискурса учебного предмета; реализация тех или иных методов и принципов обучения), например:

«Исходя из приведенных высказываний писателей, философов, ученых, сформулируйте дидактические принципы, которые определяют речевое поведение учителя».

2. Задания на сопоставление речевых явлений в методическом аспекте (сравнение содержания, структуры и функции учебно-научно-педагогической речи в различных ситуациях обучения), например: «Сравните представленные тексты объяснительной речи учителя по уровню учебной информативности и эмоционально-интеллектуальной насыщенности. В каком из текстов, по вашему мнению, проявлены методически значимые принципы актуализации эмоционально-интеллектуальной составляющей объяснительной речи? Назовите их. Какие языковые средства маркируют данные принципы?»

3. Задания, связанные с методическим анализом процесса обучения русскому языку с учетом его речевых аспектов, например:

«В процессе обучения русскому языку учитель реализует методические цели, конкретизирующиеся в четырех традиционных задачах: *зачем учить, чему учить, как учить, почему так, а не иначе.*

Какие формулировки в приведенных ниже текстах соотносятся с обозначенными методическими задачами?

Как интерпретируется понятие метода в методической науке?»

4. Задания на составление правил речевого поведения учителя, например: «Какие из правил обучения, сформулированных А. Дистервегом, остаются актуальными в аспекте речевого поведения учителя современной школы? Какими правилами вы бы дополнили этот перечень?»

Задания формируют следующие умения студентов:

- выявлять методически значимые принципы в речевом поведении учителя, связанные с передачей учебно-научной информации;
- сопоставлять и анализировать объяснительную речь учителя с точки зрения реализации методически важных принципов, гармонизирующих учебно-научное взаимодействие;
- обосновывать необходимость использования учителем различных языковых средств актуализации интеллектуально-эмоциональной составляющей в процессе усвоения знаний;
- конструировать профессионально значимые правила речевого поведения учителя с целью положительного воздействия на эмоциональную и интеллектуальную сферу сознания учащихся в процессе усвоения ими учебной информации.

Теоретические положения, проведенное предварительное исследование в рамках методики преподавания русского языка и анализ традиционного обучения убеждают в необходимости углубления речеведческих и лингвистических знаний студентов о вербальных средствах эмоциональности в ходе педагогического дискурса.

Общеметодические положения и практическая работа по обучению овладению вербальными средствами активизации эмоционально-интеллектуального потенциала школьников в курсе современного русского языка, а также в курсе методики преподавания русского языка в начальных классах находят свое преломление в *специальных курсах (по выбору)* в рамках программы курса «Педагогическая риторика», которые дополняют и расширяют полученные студентами знания в вышеназванных курсах и способствуют совершенствованию умений, обеспечивающих профессионально грамотное речевое поведение учителя.

В плане обучения студентов профессиональной речи в рамках спецкурсов выделяются следующие направления:

1. Изучение жанра объяснительной речи учителя как основной категории при организации учебно-научного взаимодействия с точки зрения ее эмоционально-интеллектуальной составляющей.

2. Сопоставительное изучение содержания обучения русскому языку в начальных классах и содержания речевой деятельности учителя в структуре педагогического дискурса.

В исследовании описаны особенности работы по каждому из названных направлений в содержании курса по выбору «*Специфика речевого поведения учителя в педагогическом дискурсе*».

В программу спецкурса включены понятия, связанные со знаниями об особенностях процесса эмоционально-интеллектуального взаимодействия, об отражении данного процесса в теории обучения, о путях его реализации в школьном образовании.

Ключевыми понятиями программы спецкурса являются «жанр объяснительной речи», «проблемы активизации эмоционально-интеллектуальных состояний коммуникантов в учебно-научном общении», «стратегии педагогического дискурса», «риторические законы и их реализация в педагогическом дискурсе», «речевое поведение учителя и его особенности»,

Цель данного курса по выбору заключается в обучении студентов модели речевого поведения в ходе педагогического дискурса и уместного использования риторических средств активизации эмоционально-интеллектуального потенциала школьников (на материале объяснительной речи учителя).

Задачи курса по выбору.

1. Проанализировать общие проблемы риторического осмысления учебно-научной информации в педагогическом дискурсе.

2. Раскрыть основные риторические приемы объяснения учебной информации и возможность реализации стратегий педагогического дискурса.

3. Обосновать необходимость актуализации интеллектуально-эмоциональных состояний учеников с помощью использования учителем различных вербальных средств в объяснении.

4. Научить студентов использовать вербальные средства реализации риторических законов и стратегий педагогического дискурса в объяснительных текстах для активизации интеллектуальных эмоций учащихся и, следовательно, эффективного усвоения ими знаний.

При рассмотрении вопросов речевого поведения учителя мы считаем необходимым акцентировать внимание на следующих наиболее сложных для усвоения студентами темах:

- сущность педагогического дискурса;
- характеристики эмоционально-интеллектуальных состояний участников педагогического дискурса;
- риторические законы и стратегии педагогического дискурса в речевом поведении учителя (на материале объяснительной речи).

Фоновые знания по названным темам излагаются студентам в виде четырехчасовой лекции о *сущности педагогического дискурса* по следующему плану:

1. Интеллектуальные эмоции. Эмоционально-интеллектуальные состояния участников учебно-научного общения.

2. Понятие и особенности педагогического дискурса.

3. Стратегии педагогического дискурса.

4. Роль риторических законов и их реализация в речевом поведении учителя.

5. Языковые средства активизации эмоционально-интеллектуальных состояний участников педагогического дискурса.

Практическое направление работы предполагает выполнение студентами заданий, конкретизирующих теоретические положения о средствах активизации эмоционально-интеллектуального взаимодействия участников педагогического дискурса:

1. Определение стилистической принадлежности текстов и речевых маркеров, позволяющих отнести объяснительные тексты к тому или иному жанру.

2. Выявление сущности дискурса как понятия на основе предложенных высказываний. Аргументация своего выбора.

3. Определение особенностей педагогического дискурса на основе приведенных определений.

4. Выделение вербальных средств, маркирующих стратегии педагогического дискурса (объясняющую, оценивающую, контролирующую, содействующую) и эмоционально-интеллектуальные состояния коммуникантов в объяснительной речи.

Задания опытного обучения усложняются по степени самостоятельности студентов и нацелены, в частности, на совершенствование умений студентов адекватного использования риторических средств эмоционально-интеллектуального воздействия на адресата при предъявлении учебной информации. Приведем примеры подобных заданий.

1. Составление фрагментов объяснений с использованием риторических средств по предложенному началу.

2. Преобразование текста – объяснения с уместным использованием риторических средств активизации интеллектуальных состояний школьников.

3. Разработка и проведение фрагментов уроков с уместным использованием риторических средств в объяснении (объяснение по конкретной теме).

Целью выполнения итогового задания было выявление качественно-количественных показателей опытного обучения. Для этого студенты контрольной и экспериментальной групп, используя лекционный материал («Языковые средства выражения и активизации интеллектуальных эмоций в педагогическом дискурсе» (информация предъявлена в распечатанном виде)) провели комплексное исследование объяснительной речи учителя по следующим вопросам:

«- Назовите этапы объяснительной речи учителя.

- Какие стратегии педагогического дискурса реализуются в данной объяснительной речи? Какими языковыми средствами?

- Реализуются ли учителем в данной объяснительной речи риторические законы? Если да, то какие? На каких этапах объяснения? Какими языковыми средствами?

- Какие языковые средства, использованные учителем в объяснении, актуализируют эмоционально-интеллектуальные состояния школьников?»

В виде итоговой таблицы представлены и сопоставлены полученные данные об умении студентов контрольной и экспериментальной групп выделять этапы в объяснительной речи; выявлять риторические законы, стратегии педагогического дискурса и эмоционально-интеллектуальные состояния школьников.

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ГРУППА							
Этапы ОРУ	Кол-во отв., %	Риторические законы	Кол-во отв., %	Стратегии пед. дискурса	Кол-во отв., %	Эмоц.-интеллект. состояния	Кол-во отв., %
введение в тему	93	гармонизирующего диалога	90	объясняющая	89	интерес	100
переформулировка проблемы	86	продвижения адресата	75	оценивающая	87	удивление	79
собственно объяснение	93	эмоциональности речи	94	содействующая	77	сомнение	69
приведение примеров	73	удовольствия	94	контролирующая	71	логика	95
итог по теме	83					уверенность	98
КОНТРОЛЬНАЯ ГРУППА							
Этапы ОРУ	Кол-во отв., %	Риторические законы	Кол-во отв., %	Стратегии пед. дискурса	Кол-во отв., %	Эмоц.-интеллект. состояния	Кол-во отв., %
введение в тему	80	гармонизирующего диалога	65	объясняющая	76	интерес	91
переформулировка проблемы	66	продвижения адресата	65	оценивающая	69	удивление	89
собственно объяснение	78	эмоциональности речи	63	содействующая	69	сомнение	44
приведение примеров	56	удовольствия	63	контролирующая	57	логика	74
итог по теме	69					уверенность	88

Из данных, приведенных в таблице видно, что уровень умений в результате полученных знаний об эмоциональном компоненте в речевом поведении учителя в экспериментальной группе повысился

- при определении этапов объяснительной речи учителя: введении в тему – на 13%, переформулировке проблемы – на 20%, собственно объяснении – на 15%, приведении примеров – на 17%, итоге по теме – на 14%;

- при выявлении наличия в объяснительной речи риторических законов: гармонизирующего диалога – на 25%, продвижения и

ориентации адресата – на 20%, эмоциональности речи – на 29%, удовольствия – на 29%;

- при определении реализации стратегий педагогического дискурса: объясняющей – на 19%, оценивающей – на 20%, содействующей – на 27%, контролирующей – на 23%.

- при обозначении эмоционально-интеллектуальных состояний школьников, активизируемых учителем в ходе педагогического дискурса: интерес – на 9%, удивление – на 8%, сомнение – на 25%, догадка – на 21%, уверенность – на 10%.

Таким образом, опытное обучение студентов риторическому подходу к осмыслению особенностей речевого поведения учителя в ходе педагогического дискурса, выполнение студентами соответствующих заданий, возрастающих по степени сложности, позволило заложить основы умений как способа деятельности по применению усвоенных знаний и обеспечить повышение уровня самостоятельности студентов при выполнении практических заданий.

В результате опытного обучения студенты овладели следующими умениями:

- выявлять наиболее важные аспекты речевого поведения учителя, связанные с передачей научной информации в педагогическом дискурсе;

- определять в объяснительной речи учителя риторические приемы, активизирующие усвоение учебной информации и возможность реализации стратегий педагогического дискурса;

- обосновывать необходимость использования учителем различных вербальных средств актуализации интеллектуально-эмоциональных состояний учеников в процессе усвоения знаний;

- анализировать объяснительную речь учителя с точки зрения использования в ней вербальных средств реализации риторических законов и стратегий педагогического дискурса с целью эффективного усвоения знаний учащимися начальных классов.

К началу проведения опытного обучения большинство испытуемых не имели необходимых знаний и соответствующих умений в определении сущности педагогического дискурса и средств активизации эмоционально-интеллектуального потенциала его участников, поскольку в этом направлении не было целенаправленной работы.

К концу опытного обучения мы убедились в том, что у значительной части обучаемых повысился уровень теоретической подготовки, их знания о специфике речевого поведения учителя стали полнее и осознаннее. Теоретический аспект подготовки будущих учителей способствовал совершенствованию и развитию их профессионально-значимых умений в области адекватного использования вербальных средств эмоционально-интеллектуальной гармонизации педагогического дискурса, что говорит о достаточной эффективности предлагаемой в данном исследовании методики.

Сопоставительный анализ результатов традиционного и предложенных нами путей обучения подтверждает гипотезу о том, что поэтапное обучение студентов – будущих учителей начальных классов уместному использованию средств актуализации эмоционально-интеллектуальных состояний учащихся обеспечивает эффективное усвоение ими учебно-научной информации и соответствующих речевых умений.

Таким образом, представленное в форме гипотезы утверждение нашло достаточно убедительное экспериментальное подтверждение: качество подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач в рамках осуществления риторического подхода к изучению речевого поведения учителя повышается при условии применения в ходе их обучения специальной методики, ориентированной на теоретическое осмысление и практическое воплощение оптимальных путей овладения аффективной, успешной, результативной педагогической речью.

В заключении содержатся общие выводы по результатам диссертационного исследования, которые подтверждают его гипотезу. Намечены перспективы работы в рассматриваемой сонскателем области. В более конкретном изучении нуждаются, в частности, вопросы, которые не могут быть решены исключительно в рамках данного исследования, но продолжают оставаться актуальными: определение методических путей положительного эмоционально-интеллектуального воздействия на ученика в процессе обучения; нахождение методических возможностей для реализации эмоционально-интеллектуального аспекта в практической работе учителя (составление соответствующих программ или учет такой необходимости в действующих программах – их корректировка, разработка учебников и учебных пособий); внедрение в вузовские курсы «Современный русский язык», «Методика преподавания русского языка в начальной школе» и «Педагогическая риторика» разделов, рассматривающих аспекты гармонизации эмоциональной и интеллектуальной составляющих в речевом поведении учителя и учет этих аспектов в методической подготовке будущего учителя.

Основные положения и результаты диссертационного исследования отражены в следующих публикациях:

1. Монографии:

1. Макарова Д.В. Фактор эмоциональности в объяснительной речи учителя начальных классов. Мордов. гос.пед. ин-т. – Саранск, 2003. – 119с. (7,5 п.л.).
2. Макарова Д.В. Эмоционально-интеллектуальный аспект речевого поведения учителя. – Ярославль. Ремдер. 2008. – 164с.(10,2 п.л.).

II. Статьи, опубликованные в ведущих рецензируемых научных журналах и изданиях, рекомендованные ВАК Министерства образования и науки РФ для публикации основных положений докторской диссертации:

3. Макарова Д.В. Речевое поведение учителя начальных классов как показатель эмоциональной устойчивости в процессе учебно-научного взаимодействия // *Наука и школа.* – № 4, 2007– М.: Изд-во МПГУ – С. 68 – 71 (0,2 п.л.).

4. Макарова Д.В. Выразительность объяснительного монолога учителя как средство эмоционального взаимодействия в педагогическом дискурсе // *Преподаватель XXI век.* - №2, 2007. – С. 157-163 (0,4п.л.).

5. Макарова Д.В. Фразеологизмы как средство диалогизации объяснительной речи учителя // *Русский язык в школе.* - № 7, 2008. - С. 15-17 (0,1 п.л.).

6. Макарова Д.В. Активизация интеллектуально-эмоционального потенциала младших школьников // *Начальная школа плюс До и После.*-№10, 2007.-С. 67-70 (0,2 п.л.).

7. Макарова Д.В. Реализация стратегий педагогического дискурса в речевом поведении учителя // *Сибирский педагогический журнал.* - №11, 2008. – С.190-196 (0,3 п.л.).

8. Макарова Д.В. Формирование эмоционально-интеллектуального аспекта речевого поведения учителя // *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена* – № 12 (88): Психолого-педагогические науки (психология, педагогика, теория и методика обучения): Научный журнал. – СПб. 2008. – С. 140-146 (0,4 п.л.).

9. Макарова Д.В. Языковые средства выражения интеллектуальных эмоций в педагогическом дискурсе (дидактический материал) // *Наука и образование.* -№1 (58). 2009. –С.102-110 (0,6 п.л.).

III. Учебно-методические работы:

10. Макарова Д.В. Проблемы обучения студентов использованию фразеологизмов объяснительной речи (статья). Вопросы методики обучения в средней и высшей школе: Межвуз. сб. науч. работ. – Вып. 2. / Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 1995. С. 24 – 26 (0,2 п.л.).

11. Макарова Д.В. Специфика использования фразеологических единиц в объяснительной речи учителя начальных классов. Учеб. пособие по части курса «Культура речи» / Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2000. – 78 с. (4,9 п.л.)

12. Макарова, Д.В. Особенности объяснения в научно-популярном стиле (статья). Вопросы методики обучения в средней и высшей школе: Межвузовский сборник научных трудов. – Вып. 4. – Саранск, 1997. – 65 – 67 (0,2 п.л.).

13. Макарова Д.В. Использование дидактического материала по фразеологии в объяснительной речи учителя начальных классов. Вопросы методики начального образования: Межвуз. сб. науч. работ. – Вып. 5. /Мордов. гос. пед. ин-т. –Саранск, 1998. – С. 72 – 74 (0,2 п.л.).

14. Макарова Д.В. Риторические средства в объяснительной речи учителя начальных классов: Программа курса по выбору. Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2003. – 9 с. (0,5 п.л.).

15. Макарова Д.В. Объяснительная речь учителя и способы ее популяризации: Программа курса по выбору. Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2003. – 9 с. (0,5 п.л.).

16. Макарова Д.В. Проблемы речевой подготовки студентов – будущих учителей начальных классов (статья). Вопросы методики начального образования: Межвуз. сб. науч. трудов. – Вып. 5./Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2002. – С.13 – 15 (0,2 п.л.).

17. Макарова Д.В. Обучение учащихся начальных классов жанру сочинения (статья) // Народное образование. 2002. – №5. – С. 72 – 77 (0,3 п.л.).

18. Макарова, Д.В. Культура речи учителя начальных классов в условиях национально-русского двуязычия (статья). Речь учителя русского языка в условиях национально-русского двуязычия: Сб. науч. трудов. – Вып. 1. – Саранск: Изд-во Морд. ун-та, 2003. – С. 204 –207 (0,2 п.л.).

19. Макарова Д.В. Объяснительная речь учителя с точки зрения эмоционально-интеллектуального потенциала (на материале речи учителя начальных классов) (статья). Русский язык и методика его преподавания: Межвуз. сб. науч. трудов /Отв. редактор С.М. Колесникова. – М.: МАНПО, 2004. – С. 93 – 97 (0,3 п.л.).

20. Макарова Д.В. Фразеологические единицы в речи учителя начальных классов как средство выражения эмоционально-интеллектуального состояния (статья). Теоретические и прикладные проблемы педагогического общения: Межвуз. сб. науч. трудов. – Вып.5. – Саранск: Изд-во Морд. ун-та, 2004. – С. 73 – 77 (0,3 п.л.).

21. Макарова Д.В. О роли интеллектуальных эмоций младших школьников в процессе усвоения знаний (статья). Язык. Культура. Личность: Межвуз. сб. науч. трудов / Отв. редактор С.М.Колесникова. – М.: МАНПО, 2004. – С. 168 – 173 (0,4 п.л.).

22. Макарова Д.В. Роль эмоциональности в учебно-научном общении (статья). Школа профессора Т.А. Ладыженской. Коллективная монография//Под ред. Н.А. Ипполитовой, З.И. Курцевой, Ю.В.Щербининой. – М.: «Прометей» МПГУ, 2005. – С. 199 – 205 (0,4 п.л.).

IV. Научные статьи, опубликованные в сборниках:

23. Макарова Д.В. Реализация риторических законов эмоциональности и удовольствия в речевом поведении учителя (статья). Филологическая наука в XXI веке: взгляд молодых. Материалы четвертой Всероссийской конференции

молодых ученых. – Москва – Ярославль. Ремдер. 2005. – С. 585 – 588 (0,25 п.л.).

24. Макарова Д.В. Роль эмоционального фактора в учебно-научном общении (объяснительная речь учителя) (статья). Теоретические и прикладные проблемы педагогического общения: Межвуз. сб. науч. трудов. – Вып. 5. – Саранск: Изд-во Морд. ун-та, 2002. – С. 21 – 24 (0,25 п.л.).

25. Макарова Д.В. Школьная риторика (рецензия) // Русская речь. – 1997. – №3. – С. 120 – 121 (0,1 п.л.).

26. Макарова Д.В. О проблемах эмоционального взаимодействия в педагогическом дискурсе (статья). Филологическая наука в XXI веке: взгляд молодых. Материалы Всероссийской конференции молодых ученых. – М.-Ярославль: Ремдер, 2006. – С.597 – 603 (0,4 п.л.).

27. Макарова Д.В. Раскрытие семантики и речевое использование фразеологических оборотов студентами – будущими учителями (статья). Вопросы методики начального образования: Межвуз. сб. науч. трудов. – Вып. 2. /Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 1999. – С. 35 – 37 (0,1 п.л.).

28. Макарова Д.В. Ошибки в использовании фразеологических оборотов в объяснительной речи учителя начальных классов (статья). Вопросы методики обучения в средней и высшей школе: Межвуз. сб. науч. трудов. – Вып. 6./ Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 1999. – С. 23 – 28 (0,3 п.л.).

29. Макарова Д.В. Функции фразеологических единиц при использовании научно-популярного подстиля в объяснительной речи учителя начальных классов (статья). Вопросы методики начального образования: Межвуз. сб. науч. трудов. – Вып. 3. Мордов. гос.пед. ин-т. – Саранск, 2000. – С. 21 – 28 (0,4 п.л.).

30. Макарова Д.В. Образ автора в объяснительной речи учителя (статья). Вопросы методики начального образования: Межвуз. сб. науч. трудов. – Вып. 5. /Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2002. – С. 13 – 15 (0,1 п.л.).

31. Макарова Д.В. Фразеологизмы как стилиобразующие элементы при формальной организации жанра объяснительной речи учителя (статья). Русский язык и методика его преподавания: Межвуз. сб. науч. трудов /Отв. редактор С.М. Колесникова. – М.: МАНПО, 2004. – С. 103-108 (0,3 п.л.).

32. Макарова Д.В. Интеллектуальные эмоции (статья). Филологическая наука в XXI веке: взгляд молодых. Материалы V Всероссийской конференции молодых ученых. // Под ред. С.А. Леонова, А.Д. Дейкиной. – М. – Ярославль.Ремдер.2006. – С. 597 – 603 (0,3 п.л.).

33. Макарова Д.В. Фразеологизмы как средство эмоционального воздействия при реализации научно-популярного стиля в объяснительном монологе учителя начальных классов (статья). Гуманитарий. Сборник научных трудов. Выпуск IX. – М.: МПГУ, 2007. – С. 178 – 184 (0,4 п.л.).

У. Тезисы докладов научных конференций:

34. Макарова Д.В. Ошибки в усвоении фразеологических оборотов и раскрытие семантики учащимися начальных классов (тезисы). XXX научная конференция преподавателей и студентов МГПИ им. М.Е. Евсевьева. Материалы выступлений. Ч. II. / Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 1994. – С. 15-16 (0,1 п.л.).

35. Макарова Д.В. Фразеологизмы как средство повышения культуры речи учителя (тезисы). XXXI научная конференция преподавателей и студентов МГПИ им. М.Е. Евсевьева. Материалы выступлений. Ч. III. / Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 1996. – С. 76 (0,1 п.л.).

36. Макарова Д.В. Роль фактора эмоциональности в объяснительной речи учителя (тезисы). Риторика в системе гуманитарного знания: Тезисы VII Международной конференции по риторике / Гос. ин-т русск. яз. им. А.С. Пушкина. – Москва, 2003. – С. 204 – 207 (0,2 п.л.).



Подп. к печ. 05.03.2009 Объем 2,75 п.л. Заказ №. 35 Тир 100 экз.
Типография МПГУ