



005055299

На правах рукописи

САВОВ Данила Георгиевич

**ПАРАЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ
УЧИТЕЛЯ**

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

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

2 2 НОЯ 2012

Москва – 2012

Работа выполнена на кафедре риторики и культуры речи филологического факультета Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский педагогический государственный университет»

Научный руководитель — доктор педагогических наук, профессор
Ипполитова Наталья Александровна

Официальные оппоненты — **Десяева Наталья Дмитриевна**
доктор педагогических наук, профессор,
Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский городской педагогический университет», Институт педагогики и психологии образования, кафедра филологических дисциплин и методики их преподавания в начальной школе, профессор кафедры

Ладыженская Наталья Вениаминовна
кандидат педагогических наук, доцент,
Федеральное государственное научное учреждение «Институт содержания и методов обучения» Российской академии образования, лаборатория дидактики иностранного языка, старший научный сотрудник

Ведущая организация — Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Государственный университет управления»

Защита состоится «3» декабря 2012 года в 10.00 часов на заседании диссертационного совета Д 212.154.08 при ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет» по адресу: 119991, г. Москва ул. Малая Пироговская, д. 1.

С диссертацией можно ознакомиться в читальном зале библиотеки ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет» по адресу: 119991, г. Москва, ул. Малая Пироговская, д. 1.

Автореферат разослан «2» ноября 2012 г.

Ученый секретарь

диссертационного совета



Попова Наталья Алексеевна

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. В период модернизации системы образования РФ возрастают требования ко всем компонентам профессиональной деятельности учителя, в частности, к уровню его коммуникативно-речевой компетентности. Главным инструментом деятельности педагога в новых условиях остается речь, с помощью которой он осуществляет информирование, убеждение и внушение как основные способы воздействия на учеников, демонстрирует образцы риторического оформления высказываний и тем самым реализует триединую цель образования: обучение, воспитание и развитие.

Значительную роль в реализации основных функций педагогического речевого общения играют комплексы паралингвистических средств, которые дополняют и углубляют смысл речи, придают ей большую экспрессивность и в целом обогащают взаимодействие с учениками. Целенаправленное и согласованное использование паралингвистических средств позволяет педагогу более эффективно организовать учебную деятельность, задать оптимальный темпоритм учебно-познавательному процессу, осуществить комплексное более точное и экономное воздействие на различные структуры восприятия учащихся.

Роль паралингвистического аспекта профессиональной речи учителя в настоящее время остается не вполне оцененной, а его функции, средства и методика использования – мало изученными, что обуславливает актуальность нашего исследования.

Актуальность темы исследования связана и с противоречиями, которые выявлены в системе подготовки учителя.

Во-первых, существует противоречие между накопленными теоретическими представлениями о значимости паралингвистических средств общения и недостаточным уровнем практического владения ими педагогов и будущих учителей.

Во-вторых, противоречие между обучением будущих учителей, с одной стороны, использованию средств повышения экспрессивности речи, с другой – включению в свою речь психолого-педагогических средств воздействия, и в то же время необоснованно редким вниманием к формированию компетенции в овладении средствами речевого воздействия учителя.

В-третьих, противоречие между преимущественным обучением будущих учителей использованию вербальных средств педагогического общения (созданию текста) и недостаточным уровнем реализации потенциала сопутствующих невербальных средств.

Основная особенность коммуникативно-речевых умений учителя, связанная с использованием паралингвистических средств, заключается в комплексности вербальных и невербальных проявлений речи. Организующим, синхронизирующим, упорядочивающим и объединяющим центром всех экстралингвистических, лингвистических и паралингвистических компонентов

речи является ее ритм, который мы рассматриваем как суперсегментное средство педагогического речевого воздействия.

Значимость использования педагогом невербальных средств отмечалась многими исследователями, среди которых Н.Т. Ерчак, Т.А. Ладыженская, Г.Б. Вершинина, Т.И. Вострикова, Н.Д. Десяева, А.А. Леонтьев, В.А. Кан-Калик, А.А. Мурашов, Е.А. Петрова, З.С. Смелкова, Л.Е. Тумина, Н.В. Федорова, О.В. Филиппова и др. Обучение будущих педагогов использованию невербальных средств общения проводилось О.Ю. Ефимовой, А.А. Князьковым, Ю.М. Красновым, Н.Б. Преснухиной, А.И. Савостьяновым, Н.В. Федоровой, О.В. Филипповой, И.В. Цевелевой и др.

В то же время проблемы профессиональной речи педагога с точки зрения использования в ней в целях речевого воздействия комплексов паралингвистических средств и ритма как суперсегментного средства, позволяющего согласовать все аспекты речи учителя, не становилось предметом специального изучения, что обусловило выбор темы настоящего диссертационного исследования: «Паралингвистический аспект профессиональной речи учителя».

Объект исследования – процесс формирования умений студентов педагогических вузов использовать паралингвистические средства в педагогической деятельности.

Предмет исследования – теоретические основы и методические пути организации процесса обучения, направленного на развитие умений будущих учителей использовать паралингвистические средства.

Цель исследования – разработать научно обоснованную и экспериментально проверенную методику формирования умений будущих учителей использовать паралингвистические средства в профессиональной речи.

Определение цели, объекта и предмета исследования позволило сформулировать **гипотезу**: уровень профессиональной коммуникативно-речевой подготовки будущих учителей повысится, если в её содержание включить методику, направленную на развитие умений студентов использовать паралингвистические средства в профессиональной речи, что предполагает:

- *ознакомление* студентов со спецификой паралингвистических средств педагогического речевого воздействия педагога;
- *обучение* студентов комплексному использованию паралингвистических средств в профессиональной речи учителя;
- *развитие* умений студентов применять ритм как суперсегментное средство педагогического речевого воздействия, реализующееся через лингвистические и паралингвистические комплексы.

Для проверки гипотезы потребовалось решение следующих основных задач:

- уточнить содержание ключевых для диссертационного исследования понятий «профессиональная речь педагога», «паралингвистика», «паралингвистическое средство», «речевой ритм», «речевое воздействие»

«педагогическое речевое воздействие», «умения использовать паралингвистические средства», «ритмическая решетка», «ритмический рисунок» и др.;

- раскрыть специфику педагогического речевого воздействия;
- проанализировать существующие подходы к развитию умений будущих учителей использовать невербальные (паралингвистические) средства;
- охарактеризовать умения использовать паралингвистические средства педагогического речевого воздействия;
- исследовать роль ритма в речи учителя и средства управления темпоритмом в высказываниях педагога;
- разработать методику формирования умений будущих учителей использовать паралингвистические средства.

Теоретической базой исследования явились современные труды по *паралингвистике* (О.С. Ахманова, И.Н. Горелов, Г.В. Колшанский, Е.В. Красильникова, Г.Е. Крейдлин, В.И. Лабунская, В.П. Морозов, Е.А. Петрова, В.В. Потапов, Р.К. Потапова, Д.А. Романов, Д.Трейгер, З.З. Чанышева и др.); *профессиональной речи* (Н.К. Гарбовский, Н.Д. Десяева, М.В. Колтунова, О.М. Орлов, О.Н. Паршина, О.Б. Сиротинина, Л.В. Супрунова, О.В. Филиппова и др.); *проблемам изучения устной речи* (И.Р. Гальперин, Б.М. Гаспаров, Е.А. Земская, О.А. Лаптева и др.); *психолингвистике* (И.Н. Горелов, Н.И. Жинкин, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев и др.); *психолого-педагогическим проблемам* (Н.Т. Ерчак, В.А. Кан-Калик, А.К. Маркова, В.А. Сластенин и др.); *проблемам общения* (А.А. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, Б.Д. Парыгин и др.); *педагогического общения* (А.Б. Добрович, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, С.В. Кондратьева, Н.В. Кузьмина, Т.А. Ладыженская, А.А. Леонтьев, А.А. Реан, З.С. Смелкова и др.); *речевому воздействию* (М.Р. Желтухина, О.С. Иссерс, В.И. Карасик, А.А. Котов, А.А. Леонтьев, П.Б. Паршин, В.Ф. Петренко, И.А. Стернин, Е.Ф. Тарасов, Л.Л. Федорова, Е.В. Шелестюк и др.); *методические исследования*, связанные с изучением роли и места невербальных (в том числе паралингвистических) средств в речи учителя (Г.Б. Вершинина, О.Ю. Ефимова, А.А. Князьков, Ю.М. Краснов, Т.А. Ладыженская, Е.Ю. Мощанская, З.С. Смелкова, Л.Е. Тумина, Н.В. Федорова, О.В. Филиппова, И.В. Цевелева и др.).

Практической базой исследования послужили филологический и исторический факультеты Московского педагогического государственного университета, а также ГБОУ ЦО № 57 г. Москвы, МОУ СОШ № 7 г. Видное.

Всего в исследовании на различных его этапах приняло участие 248 студентов педагогических специальностей (112 студентов на констатирующем этапе исследования, 101 студент на поисковом и 36 студентов на обучающем этапе исследования), а также 61 ученик шестых классов ГБОУ ЦО № 57 г. Москвы.

Опытнo-экспериментальная работа по теме настоящего диссертационного исследования осуществлялась в несколько этапов. **Первый этап исследования 2008 – 2009 гг.**) предполагал изучение и анализ современной литературы по паралингвистике и теории речевого воздействия; уточнение терминологии

исследования; описание специфики профессиональной речи учителя и роли паралингвистических средств в речевой деятельности педагога. Результаты первого этапа исследования отражены в выпускной квалификационной работе «Паралингвистические средства выразительности речи», защищенной по результатам обучения на кафедре риторики и культуры речи МПГУ в 2009 г.; в публикациях «Ритмизация учебно-научного текста как способ оптимизации его восприятия» (2008) и «Ритм художественной прозы как компонент изучения риторики» (2009). Результаты данного этапа исследования были представлены в докладах на XIII Международной научно-практической конференции «Риторика и культура общения в общественном и образовательном пространстве» (Москва, 2009), аспирантском объединении кафедры риторики и культуры речи МПГУ. **Второй этап исследования (2009 – 2010 гг.)** был связан с поиском методических путей обучения студентов использованию паралингвистических средств, умению создавать ритмически организованные высказывания. Для этого были проанализированы существующие подходы к формированию и развитию умений студентов применять невербальные и паралингвистические средства речи, уточнены условия формирования этих умений. Данный этап исследования включал в себя проведение констатирующего эксперимента и анализ его результатов, а также разработку программы обучающего эксперимента. Результаты этого этапа исследования отражены в публикации «Аудиальные паралингвистические средства как способ создания юмористического эффекта на уроках русского языка» (2010). Результаты данного этапа исследования были представлены на конференции «Филологическая наука в XXI веке. Взгляд молодых» (Москва, 2010), аспирантском объединении кафедры риторики и культуры речи МПГУ. **Третий этап исследования (2011 – 2012 гг.)** включал апробацию методики опытного обучения. На этом этапе происходила корректировка программы опытного обучения; сопоставление результатов начального и итогового этапов опытного обучения, систематизация и обобщение результатов диссертационного исследования. Основные результаты третьего этапа обучения отражены в публикациях «Вариант классификации ритуализированных паралингвистических незкетных средств в педагогическом общении» (2011), «Паралингвистические средства в системе педагогического речевого воздействия» (2012)», «Темпоритм в системе паралингвистических средств педагогического речевого воздействия» (2012), «Паралингвистические средства усиления доступности речи учителя: поликультурный аспект» (2012), «Ритм как суперсегментное средство речевого воздействия» (2012). Результаты третьего этапа исследования были представлены на XV Международной научной конференции «Риторика как средство и предмет обучения» (Москва 2011), на Международной научно-практической конференции преподавателей аспирантов и студентов «Поликультурная среда как фактор развития начального филологического образования и подготовки учителя» (Москва 2012).

Для решения поставленных задач применялись следующие методы:

- *на теоретическом уровне: анализ* современной научно-методической литературы по проблеме диссертационного исследования; *анализ* аудио и видеозаписей уроков (23 аудиозаписи и 30 видеозаписей); *анализ* количественных и качественных показателей выполнения заданий констатирующего эксперимента; *синтез* полученных результатов в констатирующем и обучающем экспериментах;

- *на эмпирическом уровне: наблюдение* за речевым поведением учителей; *аудиозапись* посещенных уроков учителей; констатирующий *эксперимент*; обучающий *эксперимент*; анализ анкет учеников.

Научная новизна диссертационного исследования заключается в том, что:

- охарактеризована многоуровневая модель паралингвистических средств педагогического речевого воздействия;

- представлена функциональная модель педагогического речевого воздействия, включающая стратегический, тактический и операциональный уровни;

- описаны ритмическая решетка, которую составляют экстралингвистические, лингвистические и паралингвистические средства речи, функции ритма и средства управления темпоритмом в речи учителя;

- научно обоснована и экспериментально доказана необходимость формирования умений использовать паралингвистические средства в системе коммуникативной подготовки учителя;

- выявлены критерии оценки уровня сформированности умений учителя использовать паралингвистические средства (умение анализировать использование паралингвистических средств педагогического речевого воздействия; умение осознанно и целенаправленно применять комплексы паралингвистических средств педагогического речевого воздействия);

- разработана методика развития умений будущих учителей использовать паралингвистические средства педагогического речевого воздействия в своей профессиональной деятельности, доказана ее эффективность.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что:

- обоснована особая роль паралингвистического компонента в комплексе средств педагогического речевого воздействия, характерных для профессиональной речи учителя;

- охарактеризована роль речевого ритма как суперсегментного средства, организующего и упорядочивающего весь комплекс используемых учителем в профессиональной речи паралингвистических средств, под которыми мы понимаем совокупность фонационных (интонация и ее компоненты, а также адапторы), кинесических (жесты, мимика, взгляд) и роксемических (поза и взаиморасположение коммуникантов) компонентов;

- упорядочен понятийный аппарат современного педагогического исследования в области исследования невербальных, в том числе

паралингвистических, явлений речи: раскрыто содержание и соотношение понятий «комплекс паралингвистических средств педагогического речевого воздействия», «ритмическая решетка», «ритмический рисунок», «ритмическая модель»;

- раскрыто с опорой на современные лингвистические исследования содержание понятия «умения использовать паралингвистические средства», которое предполагает базовые и частные умения, связанные с восприятием и пониманием (интерпретацией), а также осознанным и целесообразным созданием комплексов паралингвистических средств и управлением ими с помощью ритма;

- охарактеризована структура умений использовать паралингвистические средства с учетом функционального подхода к их применению в речи педагога;

- выявлены основные факторы и приемы, способствующие формированию ритма речи и управлению им;

- определены речеведческие основания методики развития умений будущих педагогов использовать паралингвистические средства.

Практическая значимость исследования состоит в том, что:

- разработаны программа дисциплины «Речевое воздействие», а также модели занятий для базовой учебной дисциплины «Русский язык и культура речи»;

- разработана система заданий, включающая задания аналитического и творческого характера и специальные риторические задачи, направленные на развитие умений студентов использовать паралингвистические средства, задавать ритм речи и управлять им в целях осуществления педагогического речевого воздействия;

- апробирован в опытном обучении комплекс дидактических средств, представляющих образцы использования паралингвистических средств и управления ритмом речи в деятельности учителя на уроке для повышения эффективности педагогического речевого воздействия;

- разработаны методические рекомендации по целенаправленному обучению будущих учителей использованию комплексов паралингвистических средств и управлению темпоритмом речи педагога.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечены соответствием выбранных методов поставленным целям, задачам и объекту изучения; адекватным использованием основных теоретических положений диссертации в практике обучения; достаточной репрезентативной выборкой на констатирующем и контрольном этапах эксперимента; апробацией методики опытного обучения в процессе подготовки будущих учителей в высшей школе.

Апробация результатов исследования проходила в 2011/2012 г. на филологическом и историческом факультетах Московского педагогического государственного университета в процессе преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи» и курса по выбору «Речевое воздействие».

Положения, выносимые на защиту.

1. Умение учителя использовать паралингвистические средства является обязательным компонентом его профессиональной компетентности, поскольку педагогическое речевое воздействие на уроке невозможно без грамотного применения паралингвистических средств, что обусловлено особенностями устной речи.

2. Умение использовать паралингвистические средства обеспечивает учителю возможность осуществлять многоуровневое комплексное педагогическое речевое воздействие по нескольким взаимосвязанным каналам восприятия.

3. При анализе паралингвистического аспекта речи и при формировании соответствующих коммуникативно-речевых умений будущих педагогов необходимо учитывать специфику использования паралингвистических средств в профессиональной речи учителя, которая обусловлена его стремлением быть как можно более точно и полно понятым учениками, что определяет более осознанное, интенсивное и целенаправленное комплексное применение паралингвистических средств, реализующих информирование, убеждение и внушение как способы педагогического речевого воздействия.

4. Речевой ритм является суперсегментным средством речевого воздействия, так как он, за счет реализации своих базовых функций, синхронизирует, согласует, упорядочивает и объединяет весь комплекс экстралингвистических, лингвистических и паралингвистических средств, наиболее ярко проявляясь в паралингвистическом компоненте речи.

5. При формировании профессиональных компетенций будущих учителей в программу обучения необходимо включать развитие умений, связанных не только с использованием паралингвистических средств педагогического речевого воздействия, но и созданием темпоритма речи и управлением им, что потребует разработки особой системы обучения, включающей комплекс заданий, направленных на анализ, оценку и осознанное использование паралингвистических средств в процессе реализации профессионально ориентированных высказываний.

Структура диссертации включает введение, три главы, заключение, список литературы (256 источников), пятнадцать приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **Введении** содержится обоснование темы диссертационного исследования, его актуальности и степени научной разработанности проблемы; определена цель, задачи, предмет и объект исследования; сформулирована гипотеза, новизна, практическая и теоретическая значимость диссертации, а также представлены основные теоретические положения, выносимые на защиту.

В Главе I «Паралингвистический аспект речевого общения» содержится анализ основных подходов к изучению паралингвистики и паралингвистических средств, основные классификации, функции и особенности паралингвистических средств (§ 1.1), описывается ритм как суперсегментное средство речевого воздействия (§ 1.2).

Паралингвистика рассматривается в диссертации в широком ее значении как совокупность невербальных средств, участвующих в речи. Паралингвистические средства (ПС), вслед за Г.В. Колшанским, разграничиваются на этом основании с теми невербальными компонентами высказывания, которые не имеют непосредственного отношения к речевому взаимодействию. Традиционно к ПС по ведущему каналу восприятия речи относятся фонационные (интонация и ее компоненты, а также адапторы), кинесические (жесты, мимика, взгляд) и проксемические (поза и взаиморасположение коммуникантов).

В диссертации выделяются и описываются следующие особенности ПС: обязательность использования в устной речи, частичное дублирование вербального текста, многоканальность, непрерывность на всем протяжении общения, поликодовость, лаконичность, многозначность, комплексность, полифункциональность, обязательность для реализации речевой экспрессии, оговаривается, что ПС приобретают наибольшую эффективность при соблюдении всех норм речи (этических, коммуникативных, этикетных и др.). Названные особенности в совокупности определяют характер реализации ПС в речи и напрямую связаны с осуществлением речевого воздействия (РВ).

ПС неоднородны как по составу, так и по функциям, поэтому они могут быть рассмотрены как иерархически организованная система по отношению к содержанию высказывания, где по степени обязательности использования в устной речи и по смысловой нагрузке наиболее высокое место занимают фонационные средства, а на более низких (по этим параметрам) уровнях расположены кинесические и проксемические средства. Такая система ПС объясняется тем, что основное логическое содержание высказывания передается за счет лингвистического компонента. Ближе всех других ПС в передаче этого компонента смысла всей речи к нему находится звуковое сопровождение – фонационный компонент текста. Кинесические средства, как правило, поддерживают и дополняют акустические. А поза, положение в пространстве и другие характеристики паралингвистического поведения воспринимаются преимущественно как фон. При этом в процессе коммуникации ПС образуют свою собственную иерархию, поскольку в каждой конкретной ситуации общения каждое ПС может быть базовым, дополнительным или доминантным.

Вместе с тем многообразие и полифункциональность ПС обуславливают необходимость их синхронизации и упорядочивания в речи для эффективного использования в едином комплексе с лингвистическими экстралингвистическими средствами. В качестве такого средства в диссертации предлагается рассматривать речевой ритм как суперсегментное средство РВ.

Учитывая, что слово «ритм» не обладает терминологической четкостью, ритм в рамках данного исследования понимается как «чередование каких-либо элементов (звуковых, речевых и т.п.), происходящее с определенной последовательностью, частотой; скорость протекания, совершения чего-либо» (БЭС). Он возникает путем чередования (повторения) однопорядковых элементов (единиц средств создания ритма), образующих ритмический ряд(ы).

Проявления ритма многообразны, но их можно свести к трем основным типам (М.Г. Харлап), различающимся прежде всего по его соотношению с метром (определенными соизмеримыми повторяющимися явлениями) и темпом (скоростью, с которой происходит действие). Соотношение понятий «ритм» и «метр» основывается на правильном повторении, чередовании элементов (сегментов) речи. Такой тип ритма называется рациональным (статическим, квантитативным).

При характеристике сущности второго типа ритма (интонационного) наиболее значимой признается его эмоциональная динамическая природа, которая может проявляться и без метра (при таком понимании сущности ритма на первое место по значимости выходит не сопоставление длительности сегментов как единиц ритма, а их совокупный эффект в целом высказывания или его части). Этот тип чередований в наибольшей степени отмечается в риторическом понимании речевого ритма. Характеризуя различные его проявления, Аристотель предупреждал о том, что «речь должна обладать ритмом, но не метром, ибо последнее уже стихи. Ритм не должен быть точным». Динамическая природа ритма и его роль в развертывании высказывания или структурных частей текста обуславливает тесную связь ритма с временными характеристиками речи, особенно – с темпом, то есть со скоростью протекания речи. Взаимодействие ритма и темпа столь велико, что их часто воспринимают и оценивают как неразрывное единство – как темпоритм (К.С. Станиславский). Следовательно, два основных типа ритма, связанные в большей степени с метром или с темпом, не могут быть противопоставлены, они вступают в различного рода взаимосвязи и дополняют друг друга.

Третий тип ритма, хотя и выделяется, тем не менее также не противопоставляется интонационному и квантитативному. Этот тип ритма (акцентный) характерен для экспрессивной речи, так как такой ритм определяют членение текста и акценты в нем. Акцентный тип ритма помогает в большей степени согласовать все подходы к его пониманию, поскольку соединяет в себе целостность динамического (эмоционального) и квантитативного (рационального), рассматривая их в единстве и признавая важность как метра, так и темпа в создании ритма. Признание существования ритма разных типов показывает, что он всегда присущ речи, однако проявляется неодинаково в различных высказываниях, потому что он выполняет (может выполнять) разные функции.

К функциям ритма, которые существенны для всех компонентов ситуации общения, мы относим прежде всего синхронизирующую, структурирующую, объединяющую и упорядочивающую. Ритм позволяет говорящему выстраивать более сбалансированный текст и точнее передавать его смысл в устной речи. Это происходит за счет того, что ритм помогает акцентировать в высказывании наиболее важные сегменты, а также, выделяя, одновременно соединять различные содержательные и структурные единицы текста, организовывать восприятие своей речи слушателем, оказывать на него речевое воздействие, управлять его вниманием, осуществлять суггестию (если она входит в коммуникативную задачу говорящего), производить эстетически значимое впечатление и т.д.

Для слушателя значительная роль ритма в тексте обуславливается как его соответствием динамике развертывания высказывания, так и тем, что ритм организует восприятие и понимание текста. Ритм речи помогает слушателю сориентироваться в ситуации общения в целом, управлять своим вниманием, облегчает понимание (за счет более явного структурирования текста) и эмоциональное восприятие высказывания. Это тем более важно, что ритм оказывает сильное и, что не менее значимо, не вполне осознаваемое влияние на воспринимающего речь благодаря тому, что создается различными средствами, в том числе и теми, которые не ощущаются как таковые из-за своей органичной слитности с вербальной и экстралингвистической составляющими речи, то есть за счет своей суперсегментности. Тем самым ритм выполняет и более общую – согласующую функцию, объединяя и упорядочивая все компоненты речи и общения в целом.

Эти функции ритма обуславливают его особую роль в риторическом аспекте, что определяет необходимость изучения средств его создания в речи. При анализе ритма как суперсегментного явления выявляется его многослойность. Ритм создается на нескольких уровнях, которые в совокупности образуют ритмическую решетку. В содержание понятия *ритмическая решетка* мы вкладываем наиболее общую формулу взаимодействия разноуровневых средств создания ритма. Эти уровни можно проследить как по вертикали, так и по горизонтали. По вертикали уровни ритмической решетки образуют лингвистические средства создания ритма (прежде всего фонетические, лексические и синтаксические), а также сопутствующие им ПС (фонационные, кинесические и проксемические). Для рассмотрения ритма речи становится значимым соотношение структурно-содержательных компонентов высказывания, а в диалогической речи – сопоставление продолжительности реплик, структурирование информации, характер взаимодействия между коммуникантами, что можно отнести к экстралингвистическим средствам. Общий ритмический контур коммуникативной ситуации задается экстралингвистическими средствами, наполняется лингвистическими, а поддерживается и дополняется паралингвистическими средствами, а внутри него ритм образуется не путем сложения разнородных средств разных уровней, а на основе их взаимодействия

и взаимодополнения, тем более, что большинство из названных средств создания ритма используются одновременно, выполняя единую или синонимичную функцию. Именно функция создания (поддержания) ритма является наиболее значимым фактором выбора и использования тех или иных речевых средств, что вновь подтверждает его суперсегментный характер. Тем самым описанная по вертикали многоуровневая модель ритмической решетки дополняется рассмотрением функционального потенциала использованных ритмических единиц, который по горизонтали образуют базовый (фоновый, который образуют средства, не несущие важной информации), дополнительный (вносящий добавочные смыслы в высказывание) и доминантный (акцентный, который создается комплексами ПС, выделенных на общем фоне) уровни средств создания речевого ритма. Входящие в них функционально ориентированные средства выступают в комплексе с описанными экстралингвистическими, лингвистическими и паралингвистическими средствами на каждом уровне, соединяясь в единую систему, которая включает разнообразные пересечения и связи по горизонтали и вертикали. Совмещение вертикальных и горизонтальных уровней средств создания ритма и образует некое подобие решетки, что позволяет говорить о данной структуре как о единой системе средств создания ритма.

Комплекс средств создания ритма может в значительной степени управляться говорящим и быть результатом его целенаправленных усилий по созданию различных ритмических рисунков речи, при которых ритм создается и воспринимается на суперсегментном уровне. В содержание понятия *ритмический рисунок* мы вкладываем типичное сочетание средств создания ритма разных уровней в воспроизводимой ритмической структуре. Основные типы ритмических рисунков: монотонная, некомпактная («разболтанная»), отрывистая, переменная, кольцевая и постепенная (Т.Н. Шишкина). Проблема использования ритма включает в себя не столько выбор того или иного типа и средства создания ритма, ритмического рисунка, сколько применение приемов управления ритмом речи: резкую его смену, плавный переход от одного ритмического рисунка к другому, изменение соотношения ритма с темпом речи. Конкретные варианты комбинирования и реализации в речевых произведениях описанных ритмических ресурсов можно охарактеризовать как ритмическую модель. *Ритмической моделью* мы называем сочетание ритмических рисунков и входящих в них средств создания ритма, типичное для того или иного речевого жанра или структурного компонента.

Таким образом, речевой ритм представляет собой суперсегментное средство РВ: комплексное явление, синхронизирующее и гармонизирующее средства различной природы всех уровней, интегрирующее экстралингвистические, лингвистические и паралингвистические компоненты речи.

В Главе II «Речевое воздействие в профессиональной речи учителя» рассматриваются следующие проблемы: профессиональная речь учителя как взаимодействие экстралингвистического, лингвистического и паралингвистического аспектов (§ 2.1); сущность и средства реализации педагогического речевого воздействия (§ 2.2); специфика ПС и ритма в речи учителя (§§ 2.3, 2.4); подходы к формированию умений использовать ПС (§2.5); коммуникативно-речевые умения учителя использовать паралингвистические средства педагогического речевого воздействия (§ 2.6).

На смену рассмотрению профессиональной речи лингвистами как «специальной», связанной с употреблением терминологии и специальной лексики, в научных публикациях последних лет приходит функциональный подход, при котором главным критерием становится приспособленность речи к потребностям людей, общающихся в данной профессиональной сфере (Е.Н. Ширяев). Этот подход реализуют Н.К. Гарбовский, А.И. Девятайкин, М.В. Колтунова, О.М. Орлов, О.Н. Паршина, Н.В. Тобурокова, Н.В. Шевченко, Д.Н. Шмелев и др. Функциональный подход реализуется и в области изучения речи педагога (Н.Д. Десяева, Д.В. Макарова, О.М. Орлов, Л.В. Супрунова, О.В. Филиппова и др.).

Профессиональная речь учителя представляет собой высказывания педагога в наиболее типичных ситуациях общения (с учениками, родителями, коллегами и т.д.) в ходе решения коммуникативно-речевых задач, связанных с осуществлением его основных функций, в том числе с реализацией педагогического речевого воздействия.

Профессионально ориентированная речь может быть рассмотрена как единство, представляющее собой многоуровневую модель, которая включает экстралингвистический, лингвистический и паралингвистический аспекты ее изучения и описания. *Экстралингвистический аспект* профессиональной речи педагога представляет собой совокупность основных характеристик сферы деятельности педагога, уровня его компетентности как в области знаний по преподаваемому предмету, так и в плане реализации педагогического воздействия, влияния на процессы социализации школьников, а также степени сформированности умений учителя грамотно структурировать учебный процесс и руководить деятельностью учеников, что в совокупности обуславливает его выбор лингвистических и ПС в процессе подготовки уроков и во время их проведения. *Лингвистический аспект* профессиональной речи педагога включает в себя сложную и неоднородную структуру, воплощающуюся в форме профессионально значимых речевых жанров, среди которых наиболее характерными являются устные высказывания в учебно-научном подстиле. Соответственно, устность представляет собой одну из наиболее важных лингвистических характеристик речи учителя, обуславливающих воздействие производимое речью педагога, и обязательность использования в ней ПС. Экстралингвистический и лингвистический компоненты речи учителя (каждый из них) требуют использования особых риторически организованных

комплексов ПС, которые интегрируются в реализации *паралингвистического аспекта* профессиональной речи учителя в устных (фонационные, кинесические и проксемические средства) и в письменных (метаграфические средства) высказываниях.

Все три названных аспекта рассматриваются в педагогической риторике в комплексе с точки зрения воздействия, которое оказывает речь учителя, ее эффективности и целесообразности. Исследователи изучали преимущественно лингвистические и экстралингвистические компоненты речи учителя. Ее паралингвистический аспект разрабатывался с позиций обучения будущих педагогов использованию невербальных средств общения О.Ю. Ефимовой, А.А. Князьковым, Ю.М. Красновым, Е.А. Петровой, Н.Б. Преснухиной, А.И. Савостьяновым, Н.В. Федоровой, О.В. Филипповой, И.В. Цвелевой и др., однако в существующих методических исследованиях не проводилось разграничения невербальных и ПС; основное внимание уделялось, как правило, средствам одной группы (преимущественно фонационным или кинесическим), тем самым не реализовывался комплексный подход к их изучению. В настоящем исследовании паралингвистический аспект речи педагога выделяется как многоуровневый комплекс, сочетающий воздействие разнообразных ПС по акустическому и визуальному каналам восприятия, что предопределяет необходимость согласования всех используемых ПС с экстралингвистическими и лингвистическими компонентами речи и друг с другом.

Педагогическое речевое воздействие (ПРВ) тесно связано с базовыми характеристиками педагогического общения, в частности, с процессом, которое описывается как «взаимодействие». Мы разграничиваем эти понятия на основании того, что «педагогическое воздействие» направлено от учителя к ученику (ученикам) и тем самым более точно отражает социальный статус и соответствующее ему коммуникативное лидерство учителя в процессе педагогического общения. Задача осуществления учителем РВ тесно связана с тем, что в процессе профессиональной деятельности он выступает в роли коммуникативного лидера – коммуниканта, который определяет цели учебной деятельности, ставит перед учениками задачи, намечает пути их решения, обеспечивает условия для достижения цели и тем самым задает все значимые координаты общения.

В связи с этим можно выделить три основных уровня реализации функций и задач педагогического общения: стратегический, тактический и операциональный. *На стратегическом уровне* происходит постановка целей и ключевых педагогических задач, выбор основных форм и средств взаимодействия с учетом их целенаправленности и целесообразности. Главные стратегические компоненты урока связаны с достижением его триединой цели, их объединяет коммуникативная сторона общения, обеспечивающая цельность всех процессов, протекающих на уроке, непрерывным контактом и взаимодействием. *На тактическом уровне* намечаются средства, обеспечивающие в содержательном и процессуальном отношениях

организацию учебной деятельности учеников. Педагогические задачи исследователи соотносят прежде всего с конкретной учебно-речевой ситуацией, где «каждый элемент урока, воспитательного воздействия требует своей микросистемы общения» (В.А. Кан-Калик). На операциональном уровне используются средства установления, поддержания или интенсификации учебного взаимодействия между учителем и учениками. Очевидно, что каждый из названных уровней педагогического общения требует своего комплекса лингвистических и ПС.

Профессиональное речевое воздействие педагога является проявлением РВ в педагогическом общении. Под РВ чаще всего понимают «воздействие на индивидуальное и/или коллективное сознание и поведение, осуществляемое разнообразными речевыми средствами» (П.Б. Паршин). К ведущим исследователям РВ относятся В.Л. Артемов, А.Н. Баранов, В.З. Демьянков, Т.М. Дридзе, И.А. Зимняя, М.Р. Желтухина, О.С. Иссерс, В.И. Карасик, Л.А. Киселева, А.А. Котов, А.А. Леонтьев, П.Б. Паршин, В.Ф. Петренко, Ю.К. Пирогова, И.А. Стернин, Е.Ф. Тарасов, Л.Л. Федорова, Е.В. Шелестюк и др. Педагогическое РВ как специальное направление исследований в настоящее время только начинает изучаться.

В качестве рабочего определения ПРВ примем следующее: ПРВ представляет собой профессионально обусловленную направленность деятельности педагога с помощью комплекса вербальных и невербальных (паралингвистических) компонентов речи по отношению к классу, группе учащихся или отдельному ученику с целью достижения максимальной эффективности процесса обучения, воспитания и развития.

Спецификой ПРВ является его комплексность: педагог не столько дополняет картину мира учеников новыми знаниями, сколько стремится воздействовать на них с помощью новой информации: изменить представления о мире, повлиять на формирование системы ценностей и ценностных ориентаций школьников, то есть, по А.А. Леонтьеву, воздействует на поле знаний, на поле значений и на поле личностных смыслов учеников.

Учитывая репертуар средств ПРВ и его основные характеристики, для достижения высокой эффективности профессиональной речевой деятельности учителю необходимо осознанно использовать комплекс средств ПРВ на каждом уроке, сочетая воздействие на сознание и подсознание учащихся, на активизацию когнитивных процессов, на обеспечение непрерывности коммуникативного контакта и т.д. С этой целью необходимо продумывать систему реализации комплексов основных вербальных и паралингвистических средств ПРВ, которые учитель планирует использовать на уроке, в форме выстраивания не столько традиционного конспекта урока, сколько его своеобразного «сценария». Сценарность занятия предполагает, что оно строится как продуманная взаимообусловленная многоуровневая модель решения организационных и учебных задач с использованием системы средств ПРВ, заложенных во многом на этапе подготовки учителя к уроку.

Соответственно, при его планировании продумываются средства ПРВ на стратегическом, тактическом и операциональном уровнях.

Специфические функции, цели и задачи ПРВ требуют использования разнообразных не только лингвистических, но и наиболее легко воспринимаемых и экономящих время урока ПС. Значимым для рассмотрения особенностей ПС педагогического речевого воздействия мы считаем и то, что они участвуют в коммуникации многоуровневым комплексом, который представляет собой сочетание воздействия ПС по разным каналам восприятия (в диссертации содержится описание комплексов ПС, характерных для информирующей, объяснительной и оценочной речи учителя).

Обязательность сопровождения паралингвистическими средствами каждого устного высказывания учителя диктуется прежде всего природой устной речи, условиями ситуации публичного общения, требующими повышенной экспрессивности речи и т.д.

Специфика использования ПС в речи учителя проявляется в значительном повышении степени интенсивности применения ПС в его речи, переакцентировании соотношения основных функций их использования. Так, например, для речи педагога значительно более частотное использование интеллектуальных и волюнтаривных интоном; в ней преобладают указательные, регулятивные и изобразительные жесты; взгляд чаще выполняет не столько коммуникативную функцию (поддержания контакта), сколько регулятивную и контролирующую и т.д. Таким образом, специфика употребления ПС в речи учителя состоит не столько в их выборе, сколько в особенностях функционирования.

Эти особенности в использовании ПС учителем системно реализуются за счет ритмической решетки, соотносимой с трехуровневой моделью средств ПРВ (стратегическим, тактическим и операциональным уровнями). Основанием для подобного вывода является не только структурное, но и функциональное сходство рассматриваемых моделей, поскольку и ритм, и ПРВ выполняют аналогичные задачи, направлены на воздействие на одни и те же логические и психологические структуры реципиентов. Это дает основание рассматривать ритм как суперсегментное средство ПРВ, описывать средства ПРВ в речи учителя как ритмические единицы, соответствующие вертикальному и горизонтальному уровням ритмической решетки, выстраивать сценарий урока с продуманным темпоритмическим рисунком и средствами управления ритмом. Ритм урока на стратегическом уровне строится с учетом необходимости чередования разных темпоритмических рисунков, соотносимых со спецификой учебно-речевых ситуаций, на тактическом – определяется педагогическими задачами, которые решает учитель в каждом своем высказывании, на операциональном – диктуется необходимостью управления конкретными действиями учеников. Значительную роль в создании ритма в речи учителя играют разнообразные повторы, которые проявляются на всех уровнях ПРВ.

Значимость и специфика использования ПС в речи учителя обуславливают роль соответствующих умений педагогов в составе

компетентностной модели и необходимость их целенаправленного развития у будущих учителей.

В тексте диссертации содержится обзор основных подходов, связанных с опытом обучения использованию невербальных (в том числе паралингвистических) средств общения будущих педагогов; актеров; слушателей курсов риторики и ораторского искусства; школьников, изучающих риторику как учебный предмет; а также подходов к коррекции речи детей, имеющих различные отклонения в речевом развитии, в рамках дефектологии. На основании проведенного анализа реализации обучения в рамках названных подходов делается вывод, что проблема целенаправленного применения комплексов ПС, особенно в аспекте управления ритмом речи, не становилась предметом методического осмысления.

В то же время способность педагога осуществлять педагогическое речевое воздействие с помощью паралингвистических средств составляет необходимую и обязательную часть его профессиональной компетентности, входит в требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования в качестве составляющей базовых общекультурных и общепрофессиональных компетенций, которые формируются на основе соответствующих коммуникативно-речевых умений.

Умения использовать ПС составляет особую группу коммуникативно-речевых умений, среди которых выделяются базовые и частные перцептивно-аналитические и продуктивные умения. Перцептивно-аналитические умения делятся на умения контролировать использование ПС в своей речи и интерпретировать ПС в речи других людей, а также умения воспринимать и анализировать весь комплекс ПС; ощущать ритм в целом и его проявления на разных уровнях; осознавать смену ритма и понимать функции его введения в речь; оценивать степень эффективности его использования. К базовым продуктивным умениям относятся умения выражать свои мысли, эмоции и волю с помощью ПС; целенаправленно использовать ПС в процессе общения; а также умения оказывать РВ. Частные продуктивные умения конкретизируют названные. К ним относятся: умение согласовывать все использованные ПС с экстралингвистическими и лингвистическими факторами общения и друг с другом; умение вносить ритм в свою речь на различных уровнях и др. Умения воздействовать обеспечиваются за счет более частных умений: оценить степень эффективности комплекса ПС; рассчитать интенсивность РВ; выбрать ПС скрытого или явного, прямого или косвенного РВ; использовать фоновые (базовые), дополнительные и доминантные средства создания ритма.

Помимо названных групп умений применительно к данному исследованию как разновидность дискурсивных умений выделяется еще одна группа умений управлять используемыми ПС и ритмом речи, в которую как частные умения включаются: умение корректировать параметры используемых ПС в процессе высказывания; умение вносить изменения в параметры используемых ПС по ходу речи; умение управлять согласованием всех ПС; умение управлять ритмическим рисунком речи и т.д.

Перечисленные нами коммуникативно-речевые умения не исчерпывают все умения, связанные с использованием ПС, однако они являются ведущими, что обуславливает обязательность их включения в число базовых профессионально значимых коммуникативно-речевых умений учителя и диктует необходимость выстраивания целенаправленного обучения будущих учителей с целью формирования названных умений. Процесс формирования коммуникативно-речевых умений использовать ПС, исходя из сказанного, должен быть обеспечен соответствующим дидактическим материалом и системой заданий, отражающей основные особенности этой группы умений как комплексного образования, каждый компонент которого отрабатывается во взаимосвязи с другими умениями подобного характера, согласуется со всеми компонентами ситуации общения. Исходя из сказанного, развитие коммуникативно-речевых умений использовать ПС требует соответствующей методической организации, новых подходов к отбору дидактического материала, к созданию системы заданий и к выработке критериев проверки степени сформированности вырабатываемых умений. Таким образом, выделенные коммуникативно-речевые умения имеют ряд особенностей, которые необходимо учесть при разработке и проведении констатирующего и обучающего экспериментов.

В Главе III «Методика обучения студентов использованию паралингвистических средств речевого воздействия в педагогическом общении» содержится описание результатов констатирующего (§ 3.1) и обучающего (§ 3.2) этапов диссертационного исследования.

Цель констатирующего эксперимента – определить степень сформированности умений использовать паралингвистические средства педагогического речевого воздействия учителями и студентами педагогического вуза. При решении задач констатирующего эксперимента использовался ряд диагностических методов: наблюдение за речевой деятельностью учителей; анализ видео- и аудиоматериалов уроков; анкетирование школьников.

Наблюдение осуществлялось в процессе посещения уроков в 2010/2011 уч. г. в ГБОУ ЦО № 57 ЦАО г. Москвы и в 2011/2012 уч. г. в МОУ СОШ № 7 г. Видное Московской области. В ходе наблюдения (23 урока) основное внимание уделялось выявлению специфики и наиболее частотных функций в использовании паралингвистических средств РВ учителями. Анализ использования учителями ПС был осуществлен на основании видеозаписей открытых занятий (30 уроков) учителей-победителей ПНП «Образование» и аудиозаписи обычных уроков (23). Из них как наиболее типичные (с точки зрения типа урока, методов обучения, учебных предметов, стиля педагогического общения учителей, использования средств РВ и т.п.) были выделены и более детально проанализированы 5 видеозаписей и 2 аудиозаписи занятий.

Анкетирование школьников проходило в 2010/2011 уч. г. в ГБОУ ЦО № 57 ЦАО г. Москвы. В опросе, в ходе которого выявлялось, что именно оценивают шестиклассники в речи учителей, принял участие 61 ученик. Диагностический срез, в котором участвовали 112 студентов I и II курсов исторического факультета МПГУ, был нацелен на определение уровня сформированности умений использовать ПС у будущих учителей. Результаты проведенных экспериментов позволили выявить наиболее значимые типичные проблемы в использовании ПС у студентов педагогического вуза и учителей с разным опытом работы по специальности и разработать методику опытного обучения с учетом этих проблем.

В ходе констатирующего эксперимента было выявлено, что умения целесообразно и согласованно использовать ПС сформированы недостаточно как у студентов, так и у учителей. Основной функцией, в которой ПС наиболее востребованы в педагогическом общении, является воздействующая, что не всегда осознается и осуществляется учителями. На реализацию этой функции не ориентированы и студенты. Вместе с тем ученики обращают внимание прежде всего на те помехи, затрудняющие им восприятие и понимание речи учителя, которые связаны с использованием ПС. Результаты констатирующего эксперимента подтвердили необходимость обучения студентов комплексной реализации ПРВ с помощью ПС, доказали значимость развития умений учителей создавать речевой ритм и управлять им.

Для экспериментального обучения были выбраны речеведческие дисциплины на II курсе исторического факультета МПГУ и курс по выбору на IV курсе филологического факультета МПГУ.

Опытное обучение проводилось с опорой на *общедидактические принципы*. Развивая их применительно к проблеме нашего исследования, мы выделили и ряд *частнометодических принципов*, на которые опиралось опытное обучение: *принцип комплексного использования ПС; принцип подчинения ПС вербальным средствам речи; принцип использования ПС для реализации педагогического речевого воздействия; принцип согласованности использования ПС различного уровня; принцип рассмотрения ритма как суперсегментного средства*.

Эксперимент проводился в несколько этапов, включавших *поисковый этап*, где апробировались основные положения и средства методики опытного обучения, *основной этап обучающего эксперимента*, на котором апробировалась предложенная методика обучения студентов использованию паралингвистических средств ПРВ и оценивалась ее эффективность, и *контрольный этап*, в рамках которого проводился контрольный срез, предполагавший выполнение заданий студентами и определение динамики формирования умений использовать ПС у будущих учителей.

В ходе опытного обучения в качестве *дидактического материала* были использованы видеозаписи уроков, отражающих различный уровень умений учителей применять ПС ПРВ; аудиоматериалы, демонстрирующие образцы речи учителей с хорошо развитыми умениями использовать ПС (в первую

очередь фонационные), а также примеры типичных ошибок и недочетов в речи учителей, связанных с применением ПС; расшифровки видео- и аудиозаписей, которые позволяют более полно представить содержание и средства его вербального выражения в речи учителя, более аргументированно проанализировать степень согласованности в использовании лингвистических и паралингвистических компонентов высказываний педагогов; фрагменты художественных фильмов и художественных произведений, в которых представлены типичные положительные и отрицательные примеры речи учителя; специально подобранные и созданные тексты, на основе которых выполняются аналитические и аналитико-конструктивные задания (дополнить текст, исключить из текста те или иные средства, определить ПС, которые могут быть использованы при его произнесении и т.п.); конспекты уроков, созданных учителями и студентами, на основании анализа которых обосновываются рекомендации по разработке «сценария» урока, включающего продумывание системы использования ПС; аудио и видеозаписи выступлений студентов с целью продемонстрировать образцы (варианты) выполнения заданий, а также для анализа динамики формирования умений использовать ПС у данных студентов и т.д. В качестве контрольного задания студентам были предложены выступления с объяснительной речью на уроке истории и с анализом использования средств ПРВ на педагогической практике в ходе уроков русского языка и литературы. При анализе итоговых выступлений замерялся уровень сформированности умений использовать ПС по степени согласованности, осознанности, целесообразности и безошибочности их применения, а также по характеру основного ритмического рисунка их речи.

Практический этап обучающего эксперимента предполагал проведение блока занятий в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» и курса по выбору «Речевое воздействие». Система разработанных заданий опиралась на сложившуюся классификацию, в которую включаются задания аналитического, аналитико-конструктивного и творческого (продуктивного) характера.

Задания аналитического характера вводились в процесс обучения с целью изучения практики использования ПС в различных ситуациях публичного (в том числе и педагогического) общения, оценки степени эффективности вариантов сочетания ПС, сопоставления образцов использования ПС в педагогическом и непедагогическом общении, организации самоанализа выступлений студентов.

1. *Посмотрите видеозапись публичного выступления. Оцените степень согласованности в использовании вербальных и ПС.*

2. *Проанализируйте невербальные средства учителя по видеозаписи урока. Какие из них относятся к ПС? Какие из них использованы сознательно? Какие – интуитивно? В чем и как проявляется связь вербального и невербального компонентов речевого сообщения? Прослеживается ли ритм в речи учителя? Если да, то каковы основные средства его создания? Меняется ли темпоритмический рисунок его речи? Если да, то как?*

Задания такого типа направлены прежде всего на выработку базового умения воспринимать и анализировать как отдельные ПС, так и весь комплекс ПС с точки зрения его согласованности, соответствия вербальному компоненту и потребностям адресата, а также на развитие умений ощущать ритм, анализировать средства его создания в речи.

Задания аналитико-конструктивного характера были нацелены на то, чтобы студенты в результате анализа дидактических материалов трансформировали предложенные исходные высказывания с учетом задач, связанных с использованием паралингвистических средств ПРВ, и обосновали (продемонстрировали) необходимость (эффективность) сделанных изменений.

1. *Подберите видеозапись информирующей речи учителя, в которой, на ваш взгляд, недостаточно хорошо использованы ПС. Объясните, что именно вас в ней не устраивает. Какие советы вы бы дали этому учителю? Покажите (разыграйте ситуацию), как надо было исправить употребление этого (этих) ПС.*

2. *Подберите текст, содержащий дополнительный материал по вашему предмету. Переработайте исходный текст в устный, придав ему ритм, соответствующий содержанию и объему текста.*

Задания творческого характера были нацелены главным образом на моделирование вариантов РВ с помощью ПС в различных ситуациях педагогического речевого общения.

1. *Напишите фрагмент объяснительной речи. Какие ритмические рисунки могут быть реализованы в процессе его произнесения на уроке? Какие ПС будут способствовать достижению поставленных задач?*

2. *Составьте фрагмент конспекта урока (по предложенной преподавателем теме). Попробуйте определить, какие ПС позволят сделать вашу речь более воздействующей? С помощью каких средств вы планируете переключать внимание учеников?*

Характерной особенностью заданий, связанных с обучением использованию ПС в процессе общения, является их комплексный характер, что проявляется прежде всего в такой их организации, которая обеспечивает одновременную (но не синхронную) работу над различными группами умений.

Так как одним из принципов разработанной системы заданий является деятельностный подход, принцип практической направленности обучения, то большую роль в системе заданий играют тренинги. В рамках опытного обучения проводился тренинг «Публичное выступление», цель которого заключалась в отработке умений студентов распределять внимание между вербальными и паралингвистическими компонентами речи и согласовывать их между собой и с содержанием речи. Тренинги, проведенные в рамках данного курса, являются необходимой частью методики по развитию умений использовать ПС. Подчеркнем, что для непосредственной работы по совершенствованию умений данной группы самым главным является не анализ чужой речевой деятельности, а приобретение своего успешного речевого опыта.

Обучающий эксперимент показал, что умения использовать ПС разных групп (фонационные, кинесические и проксемические) и в разных функциях (преимущественно самовыражения или воздействия) формируются неодинаково. Формирование умений этих групп происходит эффективнее, если оно сочетается с развитием умений управлять ритмом речи как синхронизирующим и гармонизирующим суперсегментным средством РВ.

На завершающем этапе эксперимента был осуществлен *контрольный срез выполнения заданий*, который дал студентам возможность продемонстрировать свои умения использовать ПС и анализировать их применение в речи, что позволило оценить динамику формирования данной группы умений. Результаты выполнения заданий на итоговом этапе обучения показывают, что студенты в основном усвоили ведущие критерии анализа паралингвистического компонента речи учителя: письменные работы студентов по анализу своих высказываний и выступлений других членов группы демонстрируют сформированность представлений о критериях оценки публичной речи и целенаправленность анализа использования в ней ПС.

На основании сопоставительного анализа результатов опытного обучения и результатов диагностического среза наблюдается существенная положительная динамика в развитии умений студентов использовать ПС. Наиболее явно она проявилась в том, что ПС стали применяться студентами более согласованно, они научились использовать ПС в комплексе; студенты показывают значительно большую готовность к взаимодействию с аудиторией и оказанию РВ; демонстрируют осознанное стремление к целесообразному и грамотному использованию ПС, что проявляется, в частности, в коррекции компонентов паралингвистического поведения во время публичной речи. Наиболее очевидна положительная динамика относительно самоконтроля студентов за использованием проксемических и фонационных средств. В то же время умения использовать кинесические средства (особенно жесты и взгляд) требуют дальнейшего развития. У большинства студентов изменился (улучшился) тип ритмического рисунка речи, что является следствием большей согласованности ее компонентов и целенаправленного внимания студентов к этой характеристике высказывания.

Студенты-филологи в целом показали более высокие результаты, чем студенты исторического факультета, что проявилось в большей степени осознанности и комплексности в использовании ПС, более высоком уровне контроля за невербальными компонентами речи. Однако главным отличием в уровне применения ПС этими студентами является осознанная и целенаправленная ориентация используемых средств на взаимодействие со слушателями, контроль не только за собой, но и за реакцией на свою речь со стороны аудитории, нацеленность на оказание РВ. Это проявилось как на уровне анализа характера использования ПС ПРВ, которые они применяли на педагогической практике, так и в их стремлении оказать РВ на аудиторию во время выступления. В ходе выступлений студентов с самоанализом средств ПРВ, осознанно использованных ими во время педагогической практики, было

выяснено, что наиболее частотным средством управления ритмом на уроке, использованным студентами, было включение в речь средств диалогизации, содержательных, лексических, синтаксических и интонационных повторов. Результаты обучающего эксперимента подтвердили эффективность предложенной методики, которая развивает умения использовать комплексы ПС и создает условия для дальнейшего совершенствования этих умений и расширения репертуара используемых паралингвистических комплексов.

В **Заключении** подведены итоги исследования, сформулированы основные выводы, обозначены перспективы дальнейшего изучения поставленных проблем. Системный анализ процесса формирования умений будущих учителей использовать ПРВ подтвердил правомерность выдвинутой гипотезы и позволил разработать оптимальную методику целенаправленного обучения студентов в высшей школе. Обобщение результатов диссертационного исследования позволило: 1) доказать значимость изучения паралингвистического аспекта профессиональной речи учителя; 2) выявить специфику в использовании ПС как средств ПРВ; 3) обосновать роль ритма как суперсегментного средства ПРВ; 4) охарактеризовать состав и особенности умений учителя использовать ПС; 5) определить методические пути целенаправленной организации процесса развития данной группы умений студентов педагогических специальностей. Результаты исследования подтвердили необходимость и возможность организации обучения будущих учителей по целенаправленному формированию коммуникативно-речевой компетенции педагога, включающей умения использовать ПС.

Перспективы дальнейшего рассмотрения поставленных в диссертации проблем могут быть связаны с исследованием способов, средств и приемов ПРВ; закономерностей функционирования комплексов ПС с учетом их специфики; изучением особенностей темпоритмических рисунков, характерных для различных этапов урока и речевых жанров; более детальным анализом средств управления ритмом в речи учителя; а также с разработкой программ обучения будущих учителей в рамках образовательных модулей; созданием специальных программ по обучению учителей в рамках курсов повышения квалификации.

Основные положения и результаты диссертационного исследования отражены в следующих публикациях.

Научные статьи, опубликованные в периодических изданиях, включенных в перечень научных изданий ВАК РФ

1. Савов Д.Г. Паралингвистические средства в системе педагогического речевого воздействия // Начальная школа плюс До и После. – 2012. – № 5. – С. 92 – 95. 0,25 п.л.

2. Савов Д.Г. Темпоритм в системе паралингвистических средств педагогического речевого воздействия // Наука и школа. – 2012. – № 3. – С. 45 – 48. 0,4 п.л.

3. Савов Д.Г. Ритм как суперсегментное средство речевого воздействия // Психология и психотехника. – 2012. – № 8. – С. 52 - 56. 0,4 п.л.

Научные статьи, материалы выступлений и докладов, опубликованные в российских и региональных периодических изданиях, журналах и сборниках

1. Савов Д.Г. Паралингвистические средства усиления доступности речи учителя: поликультурный аспект // Поликультурная среда как фактор развития начального филологического образования и подготовки учителя: Материалы международной научно-практической конференции преподавателей, аспирантов и студентов (16 февраля 2012 года) – М.: Экон-информ, 2012. – С. 233 – 237. 0,2 п.л.

2. Савов Д.Г. Вариант классификации ритуализированных паралингвистических незкетных средств в педагогическом общении // Риторика как предмет и средство обучения: Материалы XV Международной научной конференции (1 – 3 февраля 2011 г.) – М.: МПГУ, 2011. – С. 291 – 292. 0,1 п.л.

3. Савов Д.Г. Аудиальные паралингвистические средства как способ создания юмористического эффекта на уроках русского языка // Человек в информационном пространстве [Текст]: межвузовский сборник научных трудов. В 2 тт. – Вып. 9. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – Т.2. – С. 238 – 241. 0,2 п.л.

4. Савов Д.Г. Ритм художественной прозы как компонент изучения риторики // Материалы XIII Международной научно-практической конференции «Риторика и культура общения в общественном и образовательном пространстве», 21–23 января 2009 года – М.: Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, 2009. – С. 391 – 392. 0,1 п.л.

5. Савов Д.Г. Ритмизация учебно-научного текста как способ оптимизации его восприятия // Филологическая наука в XXI веке. Взгляд молодых: Сборник статей. – М.: Издательство «Прометей» МПГУ, 2008. – С. 256 – 261. 0,25 п.л.



Подписано к печати 25.10.2012 Объем 1,5 п.л.
Заказ № 24 Тираж 100 экз.
ГУ Т.МГПУ