

На правах рукописи

ЧЕРНЫШОВ Сергей Викторович

**ЭМОТИВНО-КОНЦЕПТНАЯ МОДЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ
ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания
(иностранные языки, уровень профессионального образования)

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Нижний Новгород – 2016

Работа выполнена в Федеральном государственном бюджетном образовательном учреждении
высшего профессионального образования
«Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова»

Научный консультант: доктор педагогических наук, профессор
Шамов Александр Николаевич

Официальные оппоненты:

доктор педагогических наук, профессор
Мильруд Радислав Петрович
(ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный техниче-
ский университет», кафедра «Международная профес-
сиональная и научная коммуникация», профессор, г.
Тамбов),

доктор педагогических наук, профессор
Милованова Людмила Анатольевна
(ФГБОУ ВПО «Волгоградский государственный соци-
ально-педагогический университет», Институт ино-
странных языков, директор, профессор, г. Волгоград),

доктор педагогических наук, профессор
Халяпина Людмила Петровна
(ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого», Гуманитарный инсти-
тут, заместитель директора, кафедра лингводидактики
и перевода, профессор, г. Санкт-Петербург).

Ведущая организация: ФГБОУ ВО «Российский государственный
педагогический университет им. А.И. Герцена»

Защита состоится «27» сентября 2016 г. в 12.30 час. на заседании дис-
сертационного совета Д 212.163.02 при ФГБОУ ВПО «Нижегородский госу-
дарственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова» по адре-
су: 603155, Н.Новгород, ул. Минина, д. 31-а, ауд. 3216.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ФГБОУ ВПО
«Нижегородский государственный лингвистический университет им.
Н.А. Добролюбова» и сайте университета <http://www.lunn.ru>.

Автореферат разослан «30» апреля 2016 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
доктор педагогических наук,
профессор

М.А. Викулина

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. В настоящее время на фоне глобализационных и интеграционных процессов происходит стремительное изменение характера и содержания межкультурного общения, что требует от представителей лингвокультурного социума соответствующей трансформации межличностных отношений в различных сферах общественной жизни. Качественное и количественное преобразование таких отношений в языковом коллективе возможно только при развитии соответствующих способностей индивида жить в изменяющейся и усложняющейся языковой ситуации в условиях углубления и развития межкультурных связей. Только обладая широким набором компетенций, современная личность оказывается способной плодотворно существовать в глобальном информационном обществе, сохраняя свою самобытность и обеспечивая дальнейшее развитие межкультурного диалога.

В сложившихся общественных условиях первоочередными задачами методической науки выступают выявление, ранжирование и систематизация знаний, навыков, умений и, более широко, способностей личности, которые необходимы в межкультурном общении; разработка и реализация моделей обучения иностранным языкам, направленных на достижение максимально положительных результатов в формировании и развитии различных компетенций обучающихся.

В качестве одной из таких моделей в настоящем исследовании предложена *эмотивно-концептная модель обучения иностранным языкам* в лингвистическом вузе, разработка и реализация которой обусловлены эмотивным содержанием конструкта *поликультурной языковой личности* и необходимостью формирования и развития *эмотивной компетенции* студентов.

Признание современной методической общественностью поликультурной языковой личности главным целевым ориентиром обучения иностранным языкам требует глубокого осознания обучающимися когнитивной базы иного языкового коллектива и тщательного изучения личностного потенциала самих студентов, механизмов его актуализации и развития в процессе обучения в вузе. Глубина и широта охвата обучающимися иноязычной картины мира в процессе изучения иностранного языка во многом зависят от степени актуализации эмоциональной сферы студентов, с одной стороны, и уровня знания и понимания особенностей номинирования, описания и выражения эмоций в иноязычном лингвокультурном социуме, с другой стороны. Данное обстоятельство обуславливает необходимость как методического уточнения содержания самого конструкта поликультурной языковой личности, так и методической разработки специальной модели, обеспечивающей формирование и развитие у студентов знаний, навыков, умений и способностей эмотивно-коммуникативного плана и устойчивой мотивации обучающихся к овладению иноязычной речью.

Степень научной разработанности проблемы. Разработка и реализация эмотивно-концептной модели обучения иностранным языкам в лингвистическом вузе опирается на междисциплинарный анализ и обобщение научных исследований в психологии, лингвистике, психолингвистике, педагогике и мето-

дике обучения иностранным языкам, посвященных раскрытию обучающего потенциала и конструктивного влияния эмоций на иноязычную речевую деятельность.

В частности, исходные научные предпосылки для разработки эмотивно-концептной модели обучения иностранным языкам содержатся в трудах, раскрывающих структуру конструкта языковой личности (Г.И. Богин, С.Г. Воркачев, А.А. Залевская, О.Л. Каменская, Ю.Н. Караулов, В.В. Красных, А.В. Пузырев, И.Н. Тупицына и др.), определяющих условия формирования и развития содержания поликультурной языковой личности у обучающихся в процессе изучения иностранных языков (Н.Д. Гальскова, И.Б. Игнатова, О.Г. Оберемко, В.В. Рыжов, П.В. Сысоев, В.П. Фурманова, Л.П. Халяпина, И.И. Халеева и др.) и посвященных раскрытию таких фундаментальных понятий когнитивной лингвистики и психолингвистики, как «картина мира», «концепт», «языковая картина мира», «эмоциональная языковая картина мира», «эмоциональный концепт» (Ю.Д. Апресян, Е.Ю. Артемьева, Ф.Е. Василюк, С.Г. Воркачев, Г.Д. Гачев, А.А. Залевская, Г.В. Колшанский, Н.А. Красавский, В.В. Красных, Е.С. Кубрякова, Д.С. Лихачев, З.Д. Попова, С.Д. Смирнов, Ю.С. Степанов, И.А. Стернин, В.Н. Телия и др.). Концепции языковой личности, научные положения о языковой картине мира и эмоциональной языковой картине мира обеспечивают основу для определения результата эмотивно-концептного обучения иностранным языкам – формирования и развития эмотивной компетенции как обязательного компонента поликультурной языковой личности.

Теоретическую базу предлагаемой модели закладывают исследования эмоций в психологии (В.К. Вилюнас, Б.И. Додонов, К. Изард, А.Н. Лук, А.Р. Лурия, Я. Рейковский, С.Л. Рубинштейн, П.В. Симонов и др.) лингвистике и психолингвистике (Л.Г. Бабенко, И.С. Баженов, М.А. Буряков, А. Вежбицкая, В.Н. Гридин, С.В. Ионова, Н.А. Красавский, Н.А. Лукьянова, Е.Ю. Мягкова, И.А. Стернин, В.Н. Телия, З.Е. Фомин, В.И. Шаховский), обосновывающие культурную и социальную сущность и значимость реализации эмоций в жизнедеятельности личности, в том числе и в иноязычной речевой деятельности.

Разработка эмотивно-концептной модели обучения иностранным языкам основывается на исследованиях, раскрывающих структуру и содержание эмоционального интеллекта, проекцией которого выступает *эмотивная компетенция* (И.Н. Андреева, Д.В. Люсин, Е.А. Сергиенко, Д.В. Ушаков, J. Mayer, P. Salovey и др.). Признание исследователями потенциальной возможности развития эмоционального интеллекта как социально-культурного достижения индивида в результате формирования и развития эмотивной компетенции (И.Н. Андреева), открывает новые перспективы для совершенствования методики обучения иностранным языкам.

Исследования особенностей эмоционального отражения мира в сознании личности и национально-культурной специфики экспликации эмоций в языке (Н.В. Витт, А. Вежбицкая, Н.А. Красавский, Е.Ю. Мягкова, А.В. Селяев, Т.Н. Синеокова, В.Н. Телия, А.Н. Шахнарович, В.И. Шаховский и др.) позволяют выявить дидактический потенциал механизмов концептуализации социально-культурных смыслов иноязычной картины мира, разработать эффектив-

ную форму представления иноязычного эмоционального знания на занятиях по иностранному языку, ввести понятие «эмоциональный концепт» в терминологический аппарат методической науки.

Необходимость достижения студентами лингвистического вуза высокого уровня межкультурного взаимодействия заставила обратиться к исследованиям таких лингвистических категорий, как выразительность, экспрессивность, эмоциональность, оценочность и образность в языке и речи, представленным в работах И.В. Арнольд, О.С. Ахмановой, С.Г. Бережан, Е.М. Галкиной-Федорук, Б.Н. Головина, Н.М. Кожиной, Н.А. Лукьяновой, З.Д. Поповой, З.С. Смелковой, И.А. Стернина, В.Н. Телия, О.Е. Филимоновой, А.В. Филиппова, В.И. Шаховского и др. По результатам анализа исследований указанных авторов в качестве приоритетного направления эмотивно-концептного обучения иностранным языкам в лингвистическом вузе было выбрано обучение выразительности иноязычной речи.

В настоящем исследовании выразительность речи рассматривается как критерий эффективности межкультурного взаимодействия, характеризующий результат формирования и развития эмотивной компетенции студентов лингвистического вуза.

Эмотивно-концептная модель в обучении студентов выразительности иноязычной речи имеет ярко выраженную прагматическую направленность, обусловленную современными условиями межкультурного диалога. При определении прагматического потенциала представленной модели были использованы исследования речевого воздействия и теории речевой деятельности (И.А. Зимняя, В.В. Красных, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, О.С. Иссерс, С.Л. Рубинштейн, И.А. Стернин, Е.Ф. Тарасов, Е.В. Шелестюк и др.).

Разработка в педагогической / методической науке положений о моделировании и моделях (Э.Г. Азимов, С.И. Архангельский, И.Л. Бим, М.А. Мосина, В.А. Штоф, А.Н. Щукин и др.) создает основу для определения моделирования как способа научного познания, представления компонентной структуры, а также содержательных и функциональных характеристик предлагаемой модели.

Значительный вклад в понимание методологических и теоретических основ методического моделирования при создании эмотивно-концептной модели обучения иностранным языкам и реализации данной модели в обучении студентов выразительности иноязычной речи вносят разработанные в сфере методики обучения иностранным языкам научные подходы – коммуникативный, компетентностный, социокультурный, когнитивный (М.А. Ариян, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Л.П. Костикова, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, Ю.Е. Прохоров, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, С.Г. Тер-Минасова, А.Н. Шамов, В.И. Шаховский, M. Canale, D. Hymes, M. Swain и др.). В русле названных подходов актуализируются коммуникативные и когнитивные механизмы обучения иностранному языку, реализуются социально-культурные смыслы иноязычной эмотивной коммуникации. В совокупности указанные научные подходы ориентируют процесс обучения иностранным языкам на формирование в сознании и поведении обучающихся определенных

культурных моделей эмотивно-коммуникативного поведения, характерных для того или иного иноязычного социума.

Итак, аналитическое рассмотрение научных публикаций и исследований, связанных с описанием механизмов репрезентации эмоций в языке и речи, свидетельствует о достаточности научно-теоретической базы для дальнейшего изучения процесса формирования и развития способностей студентов лингвистического вуза к иноязычной эмотивной коммуникации. В то же время установлено, что в теории и методике обучения иностранным языкам отсутствует целостная модель обучения, реализующая единство психологических, дидактических, лингвистических, деятельностно-коммуникативных механизмов формирования и развития эмотивной компетенции обучающихся; не разработана методическая система, имеющая целью формирование и развитие способностей студентов воспринимать, понимать, номинировать, описывать и выражать эмоции на иностранном языке в процессе межкультурного диалога, достигать высокого уровня эффективности иноязычной эмотивной коммуникации.

Таким образом, в области теории и методики обучения иностранным языкам имеет место ряд объективных **противоречий** между:

- объективной потребностью современного общества в реализации межкультурной коммуникации в аспекте иноязычной эмоциональной картины мира и существующей практикой обучения иностранным языкам в лингвистическом вузе;

- потребностью развития эмоциональной сферы студентов лингвистического вуза средствами иностранного языка и недостаточной разработанностью теоретических основ формирования и развития их эмотивной компетенции, отсутствием эффективной методической модели;

- имеющимся базисом научных знаний о концептном содержании эмоциональной языковой картины мира личности и недостаточной разработанностью лингводидактических и методических основ для отбора и включения эмоциональных концептов в содержание обучения студентов иноязычной эмотивной коммуникации;

- потребностью образовательной практики лингвистического вуза в методической системе обучения выразительности иноязычной речи как интегративного показателя высокого уровня сформированности эмотивной компетенции студентов и недостаточной разработанностью теоретических основ построения данной системы.

Приведенные противоречия определили актуальность **проблемы** исследования: каковы теоретические и методические основы построения и реализации модели эмотивно-концептного обучения иностранным языкам в лингвистическом вузе, способствующей формированию и развитию эмотивной компетенции студентов?

В соответствии с данной проблемой определена **тема** исследования: «**Эмотивно-концептная модель обучения иностранным языкам в лингвистическом вузе**».

Цель исследования: теоретическое и методическое обоснование эмотивно-концептной модели обучения иностранным языкам и разработка в рамках

обозначенной модели методической системы обучения студентов лингвистического вуза выразительности иноязычной речи как интегративного показателя уровня сформированности эмотивной компетенции.

Объект исследования: процесс обучения иностранным языкам в лингвистическом вузе.

Предмет исследования: эмотивная компетенция студентов лингвистического вуза.

Гипотеза исследования: обучение иностранным языкам в лингвистическом вузе будет способствовать эффективному формированию и развитию эмотивной компетенции студентов, если:

- выделен эмотивный срез поликультурной языковой личности, раскрывающий совокупность знаний, навыков, умений и способностей эмотивно-коммуникативного плана;
- предложена эмотивно-концептная модель обучения иностранным языкам, рассматриваемая в единстве эвристико-методологических, понятийно-терминологических, лингводидактических и методических характеристик и системно отражающая в своем содержании наиболее существенные черты обучения как реального процесса, ориентированного на формирование и развитие у обучающихся эмотивного содержания поликультурной языковой личности;
- разработана методическая система обучения выразительности иноязычной речи, основанная на установлении взаимосвязи выразительности речи и эмотивного фонда иноязычной культуры;
- разработана структура и содержание эмотивной компетенции в методическом аспекте;
- основанием для отбора и структурирования содержания обучения выступает эмоциональный концепт, представленный иноязычным лексико-фразеологическим материалом и эмотивными текстами.

Задачи исследования:

1. Выявить общетеоретическую базу эмотивно-концептного обучения иностранным языкам.
2. Раскрыть психолого-дидактические основы эмотивно-концептной модели обучения иностранным языкам.
3. Представить структурные компоненты эмотивно-концептной модели обучения иностранным языкам; выявить сущностные характеристики и условия реализации разработанной модели.
4. Определить лингвистические основы обучения выразительности иноязычной речи как интегративного показателя эффективности иноязычной эмотивной коммуникации на межкультурном уровне.
5. Разработать методическую систему обучения студентов лингвистического вуза выразительности иноязычной речи.
6. Обосновать структуру и содержание эмотивной компетенции в обучении студентов лингвистических вузов выразительности иноязычной речи.
7. Осуществить опытно-экспериментальную апробацию эмотивно-концептной модели обучения иностранным языкам и выявить динамику развития эмотивной компетенции студентов лингвистического вуза в ходе реализа-

ции разработанной методической системы обучения выразительности иноязычной речи.

Методологические основы исследования составили принципы диалектический взаимосвязи субъекта и объекта, процесса и результата; системный подход к организации учебного процесса (И.Л. Бим, И.Я. Лернер и др.); положения научных подходов в области теории и методики обучения иностранным языкам: коммуникативного (М.А. Ариян, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.И. Пассов и др.), компетентностного (И.Л. Бим, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, В.В. Сафонова, Г.С. Трофимова, Л.П. Халяпина и др.), социокультурного (О.Г. Оберемко, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, С.Г. Тер-Минасова, В.П. Фурманова и др.) и когнитивного (И.Л. Бим, Р.П. Мильруд, А.Н. Шамо́в и др.).

Теоретическая база исследования:

- положения о взаимодействии культур в современном информационном обществе и влиянии культур на становление и развитие языковой личности (Е.М. Верещагин, С.Г. Воркачев, Ю.Н. Караулов, В.Г. Костомаров, С.Г. Тер-Минасова, И.И. Халеева, В.П. Фурманова и др.);

- концепции языковой личности и поликультурной языковой личности в частности (Г.И. Богин, С.Г. Воркачев, В.И. Карасик, Ю.Н. Караулов, Н.А. Красавский, В.В. Красных, В.В. Рыжов, П.В. Сысоев, И.Н. Тупицына, В.П. Фурманова, И.И. Халеева, Л.П. Халяпина и др.);

- теории когнитивной психологии, когнитивной лингвистики, лингвокультурологии и ассоциативной лингвистики о концептуальном отражении мира в культуре и языке, концептуальных репрезентациях эмоций в языковой картине мира (О.А. Алимуратов, Е.Ю. Артемьева, Ф.Е. Василук, Е.М. Верещагин, С.Г. Воркачев, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, В.Г. Костомаров, Н.А. Красавский, В.В. Красных, Д.С. Лихачев, З.Д. Попова, Я. Рейковский, С.Л. Рубинштейн, Ю.С. Степанов, И.А. Стернин, И.П. Сусов, В.И. Шаховский и др.);

- положения психологии и лингвистики о единстве когнитивного и эмоционального в отражении окружающей действительности в языковом сознании личности (Л.Я. Дорфман, Н.А. Красавский, В.В. Красных, А.Н. Леонтьев, Е.Ю. Мягкова, З.Д. Попова, В.В. Рыжов, И.А. Стернин, В.И. Шаховский, Т. Edith, Р. Neelas и др.);

- теории эмоционального интеллекта, раскрывающие роль эмоций в организации эффективного межличностного взаимодействия (И.Н. Андреева, Д.В. Люсин, М.А. Манойлова, Е.А. Сергиенко, Т.А. Сысоева, Д.В. Ушаков, И.А. Фурманов, J. Mayer, P. Salovey и др.);

- положения лингводидактики и методики преподавания иностранных языков о коммуникативной, когнитивной и социокультурной основах обучения (М.А. Ариян, И.Л. Бим, Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Р.П. Мильруд, О.Г. Оберемко, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, Е.Н. Соловова, С.Г. Тер-Минасова, А.Н. Шамо́в и др.);

- положения общей и педагогической теории моделирования и проектирования (Э.Г. Азимов, С.И. Архангельский, И.Л. Бим, Е.И. Пассов, А.Н. Шамо́в, А.Н. Щукин и др.).

Методы исследования. В ходе исследования применялся комплекс ме-

тодов: аналитико-синтетическое рассмотрение научных публикаций и нормативных документов; логические методы анализа понятий (интерпретация, конкретизация, обобщение, идеализация и экстраполяция, анализ, синтез, универсализация и унификация, трансформация и преобразование); методическое моделирование; педагогический эксперимент, экспертная оценка, анкетирование, тестирование, наблюдение, анализ результатов образовательной деятельности, математико-статистические методы обработки результатов опытно-экспериментальной работы.

Опытно-экспериментальная база исследования: ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова» (Нижний Новгород), Арзамасский филиал ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (Арзамас), ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина» (Нижний Новгород), ФГБОУ ВПО «Вятский государственный гуманитарный университет» (Киров). Общее количество участников опытно-экспериментальной работы составило 427 обучающихся.

Организация и этапы исследования. Исследование проведено поэтапно в период с 2009 года по 2015 г.

Первый этап (2009–2010 гг.) посвящен изучению научных источников по теме исследования, нормативных документов по вопросу организации и качества обучения иностранному языку в вузе. На данном этапе определялись базовые теоретические и методологические положения для постановки проблемы исследования, степень ее изученности в теории и методике обучения иностранным языкам на уровне высшего образования, ведущие противоречия в области обучения иностранным языкам с опорой на коммуникативно-эмоциональный потенциал личности. Определялась общая логика, методология и методы исследования.

На втором этапе (2010–2012 гг.) происходило уточнение программы исследования, формулировки проблемы, цели и рабочей гипотезы, всех необходимых положений введения к диссертации, определялся понятийно-терминологический аппарат эмотивно-концептной модели обучения иностранным языкам, уточнялись научные механизмы ее построения и условия реализации в вузе, разрабатывалась структура предлагаемой модели обучения; выявлялись лингвистические основы построения содержания обучения выразительности иноязычной речи; выполнен анализ системных характеристик лексических и фразеологических единиц с эмотивным компонентом, изучены эмотивно-дискурсивные аспекты обучения выразительности иноязычной речи.

Третий этап (2012–2014 гг.) посвящен разработке методической системы обучения студентов лингвистического вуза выразительности иноязычной речи: на данном этапе осуществлялся отбор компонентов содержания обучения иноязычной эмотивной коммуникации, определялась структура и содержание эмотивной компетенции в лингвистическом вузе, реализовывалась опытно-экспериментальная проверка эффективности разработанной системы посредством опытно-экспериментального обучения.

Четвертый этап (2014–2015 гг.) включал уточнение отдельных положений исследования, обработку фактических материалов опытно-экспериментального обучения и их интерпретацию, оформление материалов исследования в виде рукописи диссертации и автореферата, их апробацию и внедрение.

Научная новизна исследования:

- разработана эмотивно-концептная модель обучения иностранным языкам в лингвистическом вузе, ориентированная на формирование и развитие знаний, навыков, умений и способностей эмотивно-коммуникативного плана;
- предложена методическая система обучения студентов выразительности иноязычной речи, конкретизирующая содержание эмотивно-концептной модели в обучении иностранному языку в лингвистическом вузе;
- представлен эмоциональный концепт как инновационный компонент содержания эмотивно-концептного обучения иностранным языкам;
- раскрыты и охарактеризованы структура и содержание эмотивной компетенции в обучении студентов лингвистических вузов выразительности иноязычной речи;
- доказана перспективность реализации эмотивно-концептной модели обучения иностранным языкам для формирования и развития эмотивной компетенции студентов лингвистического вуза и, в частности, для формирования и развития у них выразительности иноязычной речи как интегративного показателя высокого уровня сформированности рассматриваемой компетенции;
- введены понятия «эмотивная стратегия обучения иностранным языкам», «эмотивно-волевые средства обучения иностранным языкам», «эмоционально-концептный подход к обучению иностранным языкам», «лексико-фразеологический портфель эмоционального концепта»; уточнены понятия «иноязычная эмоциональная картина мира», «лексический и фразеологический эмотив», «эмоциональное знание», «эмотивная компетенция», «подход к обучению иностранным языкам», «эмотивная коммуникация».

Теоретическая значимость исследования:

- изучены существенные противоречия в сфере обучения иностранным языкам, обусловившие актуальность проблемы исследования, научно-теоретических и методических основ построения и реализации в вузе эмотивно-концептной модели обучения иностранным языкам;
- результативно использован комплекс теоретических и эмпирических методов исследования применительно к проблематике диссертации;
- доказаны положения о возможности развития эмоционального интеллекта средствами иностранного языка, расширяющие и обогащающие теоретические представления о методических закономерностях формирования поликультурной языковой личности, позволяющие определить новый подход к обучению иностранным языкам – *эмоционально-концептный подход*;
- выделен эмотивный срез конструкта поликультурной языковой личности в методическом аспекте, раскрывающий совокупность знаний, навыков, умений и способностей эмотивно-коммуникативного плана;

- изложены условия, этапы, содержание, методы, стратегии, приемы обучения студентов лингвистического вуза выразительности иноязычной речи; определены уровни сформированности эмотивной компетенции у выбранного контингента обучающихся;

- представлена методическая классификация эмотивных текстов, включаемых в предметное содержание обучения выразительности иноязычной речи;

- определены перспективы реализации эмотивно-концептной модели обучения иностранным языкам на разных образовательных уровнях;

- проведена модернизация процесса обучения иностранным языкам в лингвистическом вузе посредством включения в содержание обучения иноязычной эмотивной коммуникации эмоциональных концептов как дидактических единиц, стратегий и тактик эмоционального речевого воздействия.

Практическая значимость: разработана и внедрена в образовательный процесс лингвистического вуза эмотивно-концептная модель обучения иностранным языкам; реализована методическая система обучения студентов выразительности иноязычной речи, направленная на формирование и развитие эмотивной компетенции; представлен комплекс практических рекомендаций для отбора эмоциональных концептов, эмотивного лексико-фразеологического материала, иноязычных эмотивных текстов, ситуаций эмоциогенного содержания для обучения студентов лингвистического вуза иноязычной эмотивной коммуникации; разработаны и реализованы методические стратегии, приемы и упражнения, составляющие процессуальный компонент обучения студентов лингвистического вуза выразительности иноязычной речи и направленные на формирование и развитие иноязычной эмотивной компетенции; представлен учебно-методический комплекс для обучения выбранного контингента обучающихся, структура и содержание которого позволяет включить его как в теоретические курсы по стилистике, лексикологии, интерпретации текста, так и реализовать на спецкурсах практической направленности.

Соответствие диссертации паспорту специальности. Диссертационная работа соответствует пункту 1. *Методология предметного образования* (тенденции развития различных методологических подходов к построению предметного образования; проблемы разработки теории предметного обучения и воспитания, в том числе на междисциплинарном уровне) паспорта научной специальности 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень профессионального образования).

Апробация и внедрение результатов и выводов исследования. Основные практические и теоретические положения работы одобрены на заседании кафедры лингводидактики и методики преподавания иностранных языков ФГБОУ ВПО «Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова». Результаты исследования нашли отражение в 39 публикациях автора, в перечень которых входят 17 научных статей, размещенных в рецензируемых изданиях, монография «Эмоционально-концептный подход в обучении иностранным языкам (лингвopsихологические основы)» (2014). Полученные результаты обсуждены и получили одобрение на научных конферен-

циях разного уровня (Арзамас – 2006, 2010, 2012, София – 2012, Нижний Новгород – 2012, 2013, 2014, Чебоксары – 2012, Киров – 2014, Томск – 2014).

Внедрение результатов диссертационного исследования осуществлено в ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет» (Томск), ФГБОУ ВПО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина» (Тамбов), ФГБОУ ВО «Мичуринский государственный аграрный университет» (Мичуринск).

Личный вклад соискателя. Автором разработана концепция эмотивно-концептного обучения иностранным языкам, представлена концептуальная модель такого обучения; в рамках предложенной концепции разработана и апробирована методическая система обучения студентов лингвистических вузов выразительности иноязычной речи; осуществлено опытно-экспериментальное обучение в целях проверки эффективности разработанной научно-методической продукции; по результатам апробации выделен новый подход к обучению иностранным языкам – эмоционально-концептный подход, описаны основные положения данного подхода; выполнен сбор и методическая интерпретация эмпирического материала; проанализирован и осмыслен многолетний личный опыт автора в качестве преподавателя английского языка в высших учебных заведениях.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается опорой на признанные лингвистические, психологические, педагогические, лингводидактические, методические подходы и научные концепции; опытно-экспериментальной апробацией разработанных теоретических положений; последовательностью научного анализа феномена языковой личности и эмотивного аспекта языковой личности, корректной логикой построения представленной модели обучения иностранным языкам и методической системы, направленной на формирование и развитие эмотивной компетенции студентов лингвистического вуза; использованием комплекса взаимосвязанных теоретических и эмпирических методов, адекватных предмету и задачам исследования.

Положения, выносимые на защиту:

1. *Эмотивно-концептное обучение иностранным языкам*, направленное на формирование и развитие знаний, навыков, умений и способностей эмотивно-коммуникативного плана, обусловлено фактом выделения в структуре поликультурной языковой личности эмотивного среза, отражающего определённый объем эмотивных смыслов иноязычной эмоциональной картины мира, национально-культурных особенностей лингвистических и экстралингвистических средств экспликации данной картины мира.

2. *Эмотивно-концептная модель* обучения иностранным языкам обеспечивает целостность, системность, эффективность формирования и развития у обучающихся знаний, навыков, умений и способностей поликультурной языковой личности в аспекте иноязычной эмоциональной картины мира и реализуется в единстве ее взаимосвязанных компонентов:

- *целевого*, раскрывающего цель обучения иноязычной эмотивной коммуникации;

- *психологического*, определяющего значение эмоций в процессе осуществления иноязычной речевой деятельности, отражающего научные представления об особенностях эмоционального восприятия действительности в сознании, эмоциональном интеллекте личности, взаимосвязи эмоций, интереса, мотивов и мотивации обучающихся в процессе овладения иностранным языком;

- *лингвистического*, определяющего характеристики иноязычной эмоциональной картины мира, реализующего научные представления об особенностях эмоционального отражения действительности в языке и речи;

- *дидактического*, определяющего методологические основы обучения иностранным языкам как комплекс научно-методических подходов, основные положения которых интегрированы в *эмоционально-концептный подход*; раскрывающего принципы, содержание, методы, стратегии и приемы, систему упражнений в обучении эмотивному аспекту иностранного языка;

- *результативного*, указывающего на конкретный результат обучения – формирование эмотивной компетенции как существенной характеристики и особого компонента поликультурной языковой личности.

3. *Методическая система* обучения студентов выразительности иноязычной речи создает условия для эффективной реализации эмотивно-концептной модели в лингвистическом вузе и включает комплекс взаимосвязанных компонентов (подсистем):

- *целевой* (определяет эмотивную компетенцию главной целью обучения студентов выразительности иноязычной речи);

- *концептуальный* (построен на основе интеграции известных методических подходов к обучению иностранным языкам);

- *мотивационный* (раскрывает ведущие учебные мотивы);

- *содержательный* (представлен *предметным* и *процессуальным* аспектами);

- *процессуально-деятельностный* (включает методы, стратегии, приемы, упражнения, формы обучения, этапы работы);

- *результативно-рефлексивный* (включает объекты контроля, виды и формы контроля / самоконтроля, систему показателей и уровней сформированности эмотивной компетенции у студентов).

4. *Эмотивная компетенция*, раскрывая эмотивный аспект поликультурной языковой личности, представляет собой существенный компонент коммуникативной компетенции, образуемый совокупностью определённых знаний, навыков, умений и способностей эмотивно-коммуникативного плана, обеспечивающих обучающихся адекватность понимания эмоций носителя языка, номинирования, описания и выражения эмоций разнообразными лингвистическими и экстралингвистическими средствами и возможность управления ими в условиях межкультурного взаимодействия. В структуру эмотивной компетенции входят предметный, процессуальный, поведенческий, результативный компоненты, направленные на целостность постижения обучающимися иноязычной эмоциональной картины мира.

5. Всесторонность и глубина охвата национально-культурных эмотивных смыслов и, более широко, эмотивно-коммуникативного аспекта иноязычной

культуры в процессе эмотивно-концептного обучения иностранному языку обеспечивается посредством обращения к *эмоциональным концептам*, включаемым в содержание обучения иностранным языкам как дидактические единицы и представленным в виде как эмотивных лексических и фразеологических единиц, служащих номинированию, описанию и выражению эмоций в иноязычной эмотивной коммуникации, так и в виде эмотивных текстов.

Структура диссертации. Диссертация состоит из двух томов. Первый том включает введение, пять глав, заключение, список литературы (505 наименований). Второй том содержит приложения / иллюстрации (25) и включает 24 таблицы и 11 рисунков.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во *Введении* обоснована актуальность исследования, кратко изложены выводы о степени его разработанности; указаны цель, задачи, объект и предмет исследования, сформулирована гипотеза, описаны методологические и теоретические основы исследования, его методы и этапы; раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость диссертации; отмечен личный вклад автора диссертации в современную методику обучения иностранным языкам, обоснована достоверность материалов исследования, сформулированы выносимые на защиту положения.

В *первой главе – «Общетеоретическая база эмотивно-концептного обучения (когнитивный и эмотивный аспекты)»* – рассматривается стратегическая цель обучения иностранным языкам; исследуются особенности эмоционального отражения действительности в сознании индивида; выполнен анализ понятия «эмоциональный концепт» и обосновано дидактическое значение эмоционального концепта в обучении иностранным языкам.

Научно-методические публикации убедительно доказывают, что системообразующим компонентом в обучении иностранному языку выступает конструкт «языковая личность», который, в качестве стратегической цели обучения, обеспечивает этапность и последовательность формирования и развития знаний, навыков, умений и способностей обучающегося в процессе изучения иностранного языка, определяет целесообразность применения того или иного подхода, служит ориентиром в разработке разнообразных методических моделей.

С целью разработки эмотивно-концептной модели обучения иностранным языкам, направленной, прежде всего, на *формирование и развитие способностей обучающихся воспринимать, понимать, номинировать, описывать и выражать эмоции на иностранном языке*, в данном разделе диссертации выполнено исследование генезиса понятия «языковая личность» на основе анализа научных теорий, раскрывающих содержание и структуру данного конструкта.

В научных публикациях по лингвистике, психологии и педагогике предложено множество номинаций, вариантов структурирования и этапов формирования языковой личности, что свидетельствует о незавершенности теоретического исследования данного конструкта. Признавая значение имеющихся ха-

ра характеристик языковой личности, отметим точку зрения П.В. Сысоева, который подчеркивает значение формирования и развития у обучающихся средствами родного и изучаемого языков черт *поликультурной языковой личности*, способствующих осознанному самоопределению человека в спектре культур современных поликультурных обществ. Для реализации целей настоящего исследования представляется важным указание Л.П. Халяпиной на необходимость формирования поликонцептуальной составляющей личности обучающегося, обеспечивающей ей понимание и интерпретацию *концептуальных* систем носителей других культур при помощи языковых средств.

Предложенные в трудах Г.И. Богина, С.Г. Воркачева, О.Л. Каменской, Ю.Н. Караулова, В.В. Красных, Н.В. Макшанцевой, Н.А. Красавского, Ю.Е. Прохорова, А.В. Пузырева, В.В. Рыжова, П.В. Сысоева, В.П. Фурмановой, И.И. Халеевой, P.S. Adler, S. Dahl и др. определения и характеристики понятия «языковая личность» с точки зрения разных наук (лингвистики, лингводидактики, психологии, педагогики, методики), указывают на существенное значение эмоциональной составляющей в межкультурной коммуникации и структуре личности как субъекте такой коммуникации. Так, Г.И. Богин решающее значение придает эмоциональному и оценочному аспектам личности; Н.А. Красавский выделяет особую интегративную способность человека эксплицировать свои оценочные суждения с помощью вербальных и невербальных средств; В.В. Рыжов ведет речь о совокупности свойств личности, выражающих эмоционально-чувственную сторону иноязычной речевой деятельности и иноязычного общения.

В результате анализа понятия поликультурной языковой личности мы характеризуем поликультурную языковую личность с точки зрения методической науки как *упорядоченную совокупность определенных знаний, навыков, умений и способностей (в том числе эмотивно-коммуникативного плана), формируемых у обучающихся в ходе изучения иностранного языка*. Входящие в структуру поликультурной языковой личности компоненты обеспечивают индивиду возможность ориентироваться в некотором иноязычном ментальном пространстве, обладающем национально-культурной спецификой. В отрыве от данного пространства языковая личность остается лишь теоретическим конструктом, лишенным какого-либо смысла, некой абстракцией без практической наполненности. Данное обстоятельство обусловило введение в исследование понятия «картина мира» (Ю.Д. Апресян, С.Г. Воркачев, В.И. Карасик, Г.В. Колшанский, О.А. Корнилов, Ю.С. Степанов, И.А. Стернин, В.Н. Телия и мн. др.). Картина мира представляет собой результат объединения чувственных и рациональных аспектов познания и включает такие элементы, как *концепты* (Н.А. Красавский, Р.И. Павиленис).

Картина мира находит свое отражение в языке. Находя свое преломление в структуре языка, концепты как структурные элементы картины мира становятся частью семантического пространства, получая для своего выражения систему языковых знаков (А.Я. Гуревич, Г.В. Колшанский, Р.И. Павиленис, И.П. Сусов и др.). Эмоции, как и другие элементы действительности, подлежат про-

екции сознанием, и так же, как и в случае с явлениями и предметами реальной действительности, проецируются в картине мира. Инструментом такой проекции служит, главным образом, язык. Данное обстоятельство позволяет говорить о существовании *эмоциональной языковой картины мира*. Язык выступает своеобразным оператором и фиксатором различных эмоциональных состояний человека. Язык номинирует, выражает, описывает, имитирует, симулирует, категоризирует, классифицирует, структурирует и комментирует эмоции (В.И. Шаховский).

Последовательно рассуждая о концепте «языковая картина мира», мы выделяем различные эмоциональные языковые картины мира: 1) *индивидуальную*; 2) *групповую* и 3) *национальную*. В настоящем исследовании мы ограничиваемся рассмотрением преимущественно средств номинирования, описания и выражения эмоций носителями изучаемого языка в рамках национальной эмоциональной языковой картины мира и, соответственно, той совокупности знаний, навыков, умений и способностей поликультурной языковой личности, которая обеспечивает обучающимся возможность адекватного функционирования на национальном уровне межкультурного диалога в условиях иноязычной эмоциональной коммуникации. Данную национальную эмоциональную языковую картину мира мы называем в исследовании *иноязычной эмоциональной картиной мира*, подчеркивая тем самым «чужеродность» обозначенной картины мира по отношению к личности обучающегося и необходимость усвоения в обучении заключенных в ней национально-культурных смыслов. Базируясь на трудах О.Л. Каменской, Ю.Н. Караулова, Н.А. Красавского, В.В. Рыжова, мы представили структурную методическую модель поликультурной языковой личности в аспекте иноязычной эмоциональной картины мира (рис. 1).

Эмоции получают свое преломление на каждом из выделенных уровней поликультурной языковой личности, обеспечивая обучающимся адекватность эмоционального восприятия и выражения эмоционального отношения к эмоциогенным фактам действительности в иноязычной эмоциональной картине мира.

Представленная методическая структура рассматриваемого конструкта позволяет утверждать, что конечная цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общественных отношений – вывести обучающихся сначала на *логико-когнитивный (тезаурусный)* уровень, а затем на уровень *деятельностно-коммуникативных потребностей*. Обозначенные уровни в совокупности обеспечивают обучающимся адекватность управления речевым поведением в условиях иноязычной картины мира. На наш взгляд, с учетом наличия в рассматриваемом конструкте *эмотивного среза* данная цель предполагает: а) глубокое проникновение обучающихся в национальную концептуальную систему того или иного лингвокультурного социума; б) понимание ими внутренних взаимосвязей элементов такой системы путем постижения не только сферы национального мышления, но и постижения коллективных чувств и эмоций, обладающих социокультурной спецификой экспликации; в) осознание обучающимися различий в мировосприятии разнообразных фактов окружаю-

щей действительности (в том числе и эмотивно-коммуникативного плана) между представителями разных лингвокультурных систем.

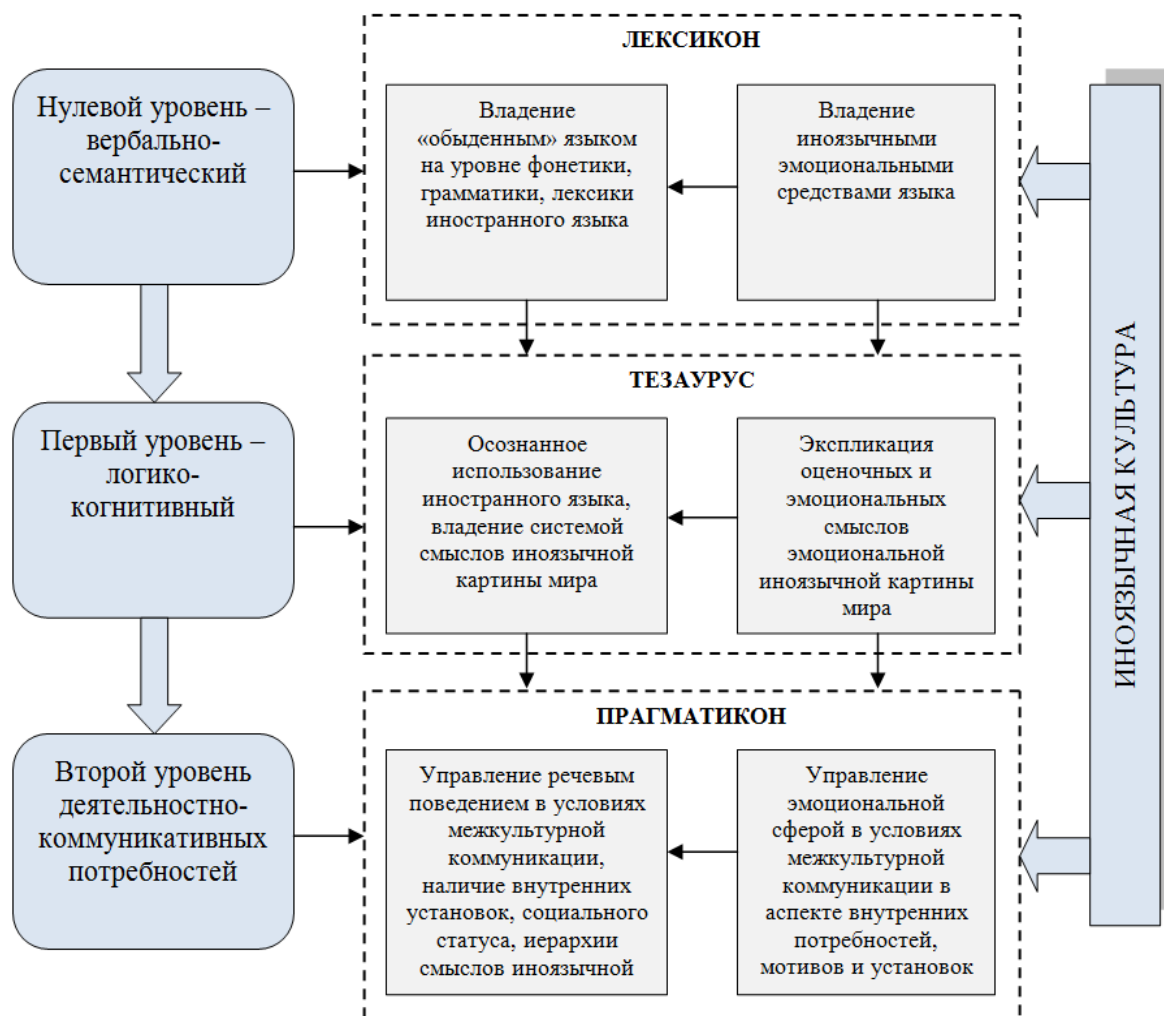


Рисунок 1 – Структура поликультурной языковой личности в аспекте иноязычной эмоциональной картины мира

Таким образом, стратегическая цель обучения иностранным языкам на современном этапе развития общества определяется нами как *формирование и развитие у обучающихся совокупности знаний, навыков, умений и способностей поликультурной языковой личности, обеспечивающих им возможность осуществлять адекватное взаимодействие с представителями инокультурных социумов, прежде всего, на уровне национальных языковых картин мира, в том числе эмоциональных подсистем данных картин мира.*

Исследование механизмов эмоционально-концептуального отражения языковой картины мира в сознании представителя того или иного лингвокультурного социума и участия эмоций в реализации индивидом речевой деятельности (В.И. Жельвис, И.А. Стернин, В.И. Шаховский и др.) позволило сделать заключение о наличии коррелирующих, но расходящихся по содержанию эмоциональных концептов и, как следствие, о существенных расхождениях в экспликации рассматриваемых концептов. Разработка эмотивно-концептной моде-

ли обучения иностранным языкам обусловлена, прежде всего, необходимостью формирования и развития у обучающихся эмотивного содержания представленной на рис. 1 модели поликультурной языковой личности.

В содержательном плане предлагаемая нами модель направлена на снижение риска возникновения коммуникативного конфликта в процессе межкультурного взаимодействия личности с представителями иноязычного лингвокультурного социума, ориентирована на эмоционально-культурную адаптацию обучающихся, которая в ходе межкультурного диалога служит одним из важнейших условий успешной эмотивной коммуникации.

Феноменом, определяющим характер, полноту, достоверность складывающейся в сознании обучающегося в ходе иноязычной речевой деятельности языковой картины мира, выступают концепты как элементы индивидуального сознания, ментальные образования, определяющие характер восприятия индивидом объектов и явлений окружающей действительности (А.А. Арутюнова, С.Г. Воркачев, А.А. Залевская, В.И. Карасик, Е.С. Кубрякова, З.Д. Попова, Ю.С. Степанов, М.А. Холодная, Р.М. Фрумкина и др.).

Понятие «концепт» по-разному определяется в научных исследованиях. Мы придерживаемся преимущественно понимания концепта лингвокультурологами (Н.Д. Арутюнова, А. Вежбицкая, С.Г. Воркачев, В.И. Карасик, Г.Г. Слышкин, Ю.С. Степанов и др.), поскольку обучение иностранному языку не может проходить в отрыве от социокультурного плана концепта, формируемого разнообразными национально-культурными смыслами. Исходя из лингвокультурологического понимания концепта, мы видим целью разработки модели организацию эмотивно-концептного обучения эмотивным единицам языка, обеспечивающим формирование в сознании обучающихся широкой палитры национально-культурных смыслов эмоциональной иноязычной картины мира.

В диссертации особое внимание уделяется рассмотрению вопроса о характере связей между концептуальными и семантическими полями, теоретически обосновывается используемый в исследовании способ организации и отбора содержания обучения иностранным языкам (К.К. Жоль, Е.С. Кубрякова, С.Х. Ляпин, З.Д. Попова, Н.А. Слюсарева, И.А. Стернин, Е.Ф. Kittay и др.).

В рамках разработанной модели обучения *эмоциональный концепт* выступает в качестве *дидактической единицы*, обеспечивающей широкую репрезентацию студентам национально-культурных смыслов иноязычной эмоциональной картины мира и овладение обучающимися эмотивно-коммуникативным содержанием конструкта поликультурной языковой личности.

Структура эмоционального концепта включает ядерную и периферийную (интерпретационное поле) зоны. Ядро эмоционального концепта составляет понятие, формируемое на базе перцептивных образов реального мира и отражающее основные признаки эмотиогенных явлений окружающей действительности. Понятийная составляющая эмоционального концепта репрезентируется лексическими единицами, у которых хотя бы одно из значений отражает эмо-

тивное понятие. На занятиях по иностранному языку обучающимся необходимо усвоить, во-первых, само эмотивное понятие, формирующее понятийное ядро эмоционального концепта; во-вторых, совокупность лексем, значениями которых оно репрезентируется в языке и речи; в-третьих, различия в понятийной репрезентации эмоциональных концептов в русской и иноязычной языковых картинах мира с целью адекватного использования эмотивных единиц языка в той или иной ситуации эмоциогенного характера в процессе межкультурного взаимодействия.

Наиболее значимой зоной периферии эмоционального концепта выступает образная сторона, которая фиксирует когнитивные метафоры, содержащие разнообразные ментальные образы тех или иных фактов и явлений окружающей действительности. Когнитивные метафоры репрезентируются в языке как отдельными эмотивными лексическими и фразеологическими единицами, так и целыми эмотивными текстами различных жанров и стилей, раскрывающими разнообразие образов иноязычной эмоциональной картины мира.

Формирование в сознании обучающихся образной составляющей эмоционального концепта иноязычной эмоциональной картины мира обеспечивает студентам более высокий уровень оперирования эмотивными смыслами, создавая качественно новую основу для осуществления коммуникации на межкультурном уровне; позволяет обучающимся раскрыть национально-культурный аспект эмотивной коммуникации и, как следствие, понять нюансы использования эмотивных единиц в той или иной ситуации эмоциогенного характера.

С позиции ассоциативной лингвистики, возникшей в русле психолингвистики и ассоциативной психологии (О.С. Виноградова, А.А. Залевская, Ю.Н. Караулов, Н.В. Крушевский, А.А. Леонтьев, А.Р. Лурия, Н.В. Уфимцева, Р.М. Фрумкина и др.), в рамках эмоционального концепта выделяют также *ассоциативное поле*, представляющее собой систему ассоциатов, служащую раскрытию содержания, как базового слоя концепта, так и периферии.

В методическом плане ассоциаты периферийной зоны дают возможность определить сферы, темы и ситуации, где наиболее полно может быть реализован эмотивный потенциал того или иного эмоционального концепта, раскрывая наиболее широкие зоны его актуализации.

Обобщение приведенных в диссертации точек зрения на *эмоциональный концепт* позволило определить его как *ментальную этнически и культурно обусловленную структуру сознания индивида, включающую ядерную и периферийную зоны, пронизанные эмоциональной тканью сознания, выполняющей функцию метапсихической регуляции и отражения универсальных и национально культурных представлений об эмоциональных переживаниях человека конкретной национально-культурной системы*, сделать важный методический вывод: только концептность в обучении иностранным языкам, понимаемая нами как направленность процесса обучения на постижение разнообразных смыслов концептов иноязычной картины мира, способна обеспечить обучающимся

широту и глубину взглядов на те или иные факты иноязычной действительности, в том числе эмотивно-коммуникативного характера.

Таким образом, концептуализация содержания обучения определяет эффективность процесса формирования и развития личности обучающегося средствами иностранного языка. Разработка эмотивно-концептной модели обучения иностранным языкам представляет собой существенный шаг на пути к раскрытию закономерностей процесса концептуализации в учебной иноязычной эмотивной коммуникации и в обучении иностранному языку в целом.

Вторая глава – «Психолого-дидактические основы разработки эмотивно-концептной модели обучения иностранным языкам» – содержит результаты анализа существующих точек зрения на понятие «эмоция» и связи эмоций с механизмами речевой деятельности. В ней дается аналитическое описание ведущих подходов в обучении иностранным языкам, рассматривается структура эмотивно-концептной модели обучения иностранным языкам и условия реализации представленной модели.

Внимательное рассмотрение природы эмоций потребовало разграничения понятий «эмоциональность» и «эмотивность». Анализ научных публикаций позволяет отметить, что, находя выражение в языке, эмоциональность трансформируется в семантическую категорию эмотивности (В.Н. Телия). Присоединяясь к мнению многих современных исследователей (Л.Г. Бабенко, В.А. Звегинцев, Н.А. Красавский, А.В. Кунин, В.А. Маслова, Е.Ю. Мягкова, О.Е. Филимонова, В.И. Шаховский, Г.Х. Шингаров и др.), мы придерживаемся понимания *эмоциональности как психологической категории, а эмотивности – языковой*, поскольку эмоции могут и вызываться, и передаваться (выражаться, проявляться) в языке и с помощью языка. Применительно к системе языка эмотивность выступает функционально-семантической категорией, формируемой эмотивными языковыми средствами всех уровней и предназначенной для вербальной передачи языковой личностью эмоционального состояния и отношения к окружающей действительности. В отличие от эмоциональности как психологического качества индивида, эмотивность определяет общие устойчивые способы выражения эмотивных смыслов, которые могут быть использованы представителем того или иного лингвокультурного социума в эмоциогенных ситуациях общения.

Во второй главе установлена многофункциональность эмоций. Мы выделяем три основные функции эмоций, раскрытые в научной психологической литературе и значимые для обучения иностранному языку: *отражательная (оценочная); регуляторная (побудительная); когнитивная*. Отражательная функция в процессе обучения иностранному языку позволяет сформировать в сознании студентов правильные и адекватные представления о явлениях и фактах, характерных для другой культуры, быте народа, чей образ жизни, характер взаимоотношений в социуме может контрастировать с привычными представлениями, сложившимися в родном национально-культурном пространстве. Побудительная функция эмоций в условиях учебной *эмотивной коммуникации* за-

пускает механизм осознания обучающимися познавательно-коммуникативных потребностей, способствуя превращению таких потребностей в устойчивые внутренние мотивы к иноязычной речевой деятельности. Выполняя регуляторную функцию, эмоции позволяют управлять поведением человека, обеспечивая протекание речевого акта в запланированном русле. Когнитивная функция эмоций в методическом плане реализуется в следующем: создавая в ходе учебной иноязычной речевой деятельности связь той или иной эмоции с ситуацией иноязычного общения, мы формируем в сознании обучающихся эмотивные когнитивные комплексы, которые обеспечивают повторное возникновение той же эмоции в тех же условия иноязычного общения. С позиции лингвистической науки и, в частности, теории концептов, на базе указанной функции мы создаем в сознании обучающихся совокупность когнитивных сценариев поведения в той или иной ситуации эмотиогенного содержания.

Все перечисленные функции рассматриваются в единстве, поскольку для достижения поставленных в работе целей нам важно определиться не столько с доминирующей функцией эмоций в процессе речетворчества, сколько с особенностями реализации указанных функций, прежде всего, в механизмах иноязычной речевой деятельности.

Исследуя связь эмоций и механизмов иноязычной речевой деятельности, мы анализируем понятия «мотив», «мотивация», «интерес», «учебный мотив», «мотивационная база», исходя из смыслов эмотивно-концептной модели обучения иностранным языкам. Взаимосвязь эмоций, мотивов и интересов, установленная в психологии, приводит к убеждению, что применительно к речевой деятельности в условиях *учебной эмотивной коммуникации* процесс формирования мотива начинается с возникновения положительных эмоций, выступающих побудителем этой деятельности и обеспечивающих появление познавательных интересов обучающихся к ее выполнению. Наличие познавательных интересов определяет осознание обучающимися познавательно-коммуникативных потребностей, превращающихся в результате такого осознания («опредмечивания») в тот или иной учебный мотив к иноязычной речевой деятельности. Заканчивается формирование мотива возникновением намерения и желания к достижению коммуникативной цели. После реализации учебного мотива (т. е. по достижении желаемого результата) в жизнедеятельности обучающегося «активизируется» следующий учебный мотив по такой же схеме реализации.

Раскрытие функций эмоций, их взаимосвязей с мотивационной сферой личности, характера их участия в иноязычной речевой деятельности заставляют нас примкнуть к мнению тех ученых, которые утверждают, что *эмоции и когнитивные составляющие являются взаимосвязанными и взаимозависимыми механизмами общей модели обработки информации в человеческом сознании* (М. Арнольд, Н. Бранскомб, Б.И. Додонов, Л.Я. Дорфман, Л. Лазарус, А.Н. Лук, Е.Ю. Мягкова и др.). Эмотивно-концептная модель обучения призвана не просто учитывать характер участия эмоций в управлении иноязычной речевой деятельностью, но и самим

подбором компонентов содержания обучения иностранному языку предопределять направленность эмоционального реагирования в зависимости от условий обучения и ситуации эмотивной коммуникации. При этом *в условиях учебной иноязычной ситуации важно соблюдать принцип достаточности эмоций, который означает необходимость регулирования эмоционального климата на уроке, поддержание эмоций на приемлемом уровне для сохранения устойчивости мотива.*

В процессе исследования мы обращаемся к понятию «эмоциональный интеллект» (Д. Гоулман, Д.В. Люсин, М.А. Манойлова, Д.В. Ненашев, И.С. Степанова, Е.А. Хлевная, J. Mayer, P. Salovey и др.). На наш взгляд, между эмоциональным интеллектом и эмотивной компетенцией, формируемой в процессе обучающей деятельности, имеется прямая зависимость – чем выше уровень эмотивной компетенции личности, тем выше уровень ее эмоционального интеллекта, тем продуктивнее речевая деятельность индивида и эффективнее межличностное взаимодействие, в том числе в условиях межкультурного взаимодействия. Не случайно И.Н. Андреева рассматривает эмотивную компетенцию как структурный компонент эмоционального интеллекта. Мы согласны с указанием на тесную взаимосвязь этих двух феноменов, но не рассматриваем эмотивную компетенцию как компонент эмоционального интеллекта. По нашему мнению, один феномен (эмоциональный интеллект) – объективно существующий срез нашего сознания, его ментальная оболочка, другой – результат научной проекции эмоционального интеллекта, позволяющий определять условия и механизмы его формирования и развития, в том числе и в процессе обучения иностранному языку.

При определении методологических механизмов построения модели обучения мы опираемся на анализ научных подходов к обучению иностранным языкам, сложившихся в методической науке (коммуникативного, компетентностного, когнитивного, социокультурного), выявляя в них потенциал эмотивно-концептного обучения для формирования и развития у обучающихся знаний, навыков, умений и способностей эмотивно-коммуникативного плана поликультурной языковой личности. *«Подход» мы предлагаем рассматривать как упорядоченную, обобщенную и логически выстроенную концепцию, положенную в основу наиболее успешной реализации стратегической цели обучения иностранным языкам на том или ином этапе развития человеческого общества.*

Исследование теоретико-методологической базы эмотивно-концептного обучения, изложенное в первой и второй главах диссертации легло в основу построения эмотивно-концептной модели обучения. В соответствии с традицией педагогического / методического моделирования, она включает совокупность логически выстроенных взаимосвязанных компонентов: 1) целевой; 2) психологический; 3) лингвистический; 4) дидактический и 5) результативный (рис. 2).



Рисунок 2 – Эмотивно-концептная модель обучения иностранным языкам

Так, *целевой компонент* задает направленность данной модели, определяя общий стратегический замысел. Цель реализации модели – формирование у обучающихся черт поликультурной языковой личности в аспекте эмоциональной иноязычной картины мира. *Психологический компонент* включает базовые эмоции (как ближайшую перспективу исследований в данной области знания), совокупность качеств и способностей, составляющих содержание эмоционального интеллекта, интересы, мотивы и мотивацию, образующие неразрывное единство с эмоциональной сферой жизнедеятельности личности. *Лингвистический компонент* включает эмоциональную иноязычную картину мира и определяющие ее содержание единицы системы иностранного языка разных уровней (фонетического, морфологического, лексико-фразеологического и синтаксического). *Дидактический компонент* включает базовые подходы, принципы, содержание, методы, стратегии, приемы обучения эмотивному аспекту иностранного языка, систему упражнений, обеспечивающую реализацию содержания такого обучения.

Результативный компонент модели представлен в виде эмотивной компетенции, определяющей тот или иной уровень владения обучающимися знаниями, навыками, умениями эмоционально-коммуникативного плана, служащими развитию их эмоционального интеллекта.

Эмоциональные концепты в эмотивно-концептной модели обучения иностранным языкам представлены как единицы каждого компонента. На психологическом уровне они выступают ментальными структурами организации, хранения и продукции эмотивных смыслов в сознании личности. На лингвистическом уровне эмоциональные концепты представляют собой универсальные модели организации эмотивных единиц системы языка. На дидактическом уровне они выступают дидактическими единицами, входящими в содержание обучения иностранным языкам и служащие отбору его других компонентов.

Предложенная эмотивно-концептная модель обучения иностранным языкам носит универсальный и концептуальный характер и может быть реализована в различных условиях обучения иностранному языку, разных образовательных средах.

Методическое наполнение данной модели определяется, прежде всего, по тем или иным направлениям (линиям) реализации. Рамки одного исследования не позволяют охватить все возможные линии реализации эмотивно-концептной модели обучения иностранным языкам. Мы ограничились подробным описанием условий и механизмов реализации представленной модели в обучении *выразительности иноязычной речи* студентов по направлению подготовки 150100 Педагогическое образование (квалификация (степень «бакалавр»).

Третья глава – «Лингвистические основы определения содержания обучения студентов лингвистического вуза выразительности иноязычной речи» – посвящена разностороннему анализу системных характеристик эмотивных лексических и фразеологических единиц, эмотивного текста как средства и результата обучения выразительности иноязычной речи, исследованию эмоционального речевого воздействия как прагматической основы обучения студентов лингвистического вуза выразительности иноязычной речи.

Выразительность выступает интегративным показателем эффективности речевого взаимодействия. Ранее проведенный научный анализ понятий «выразительность», «эмоциональность», «экспрессивность», «образность» и «оценочность» в их взаимосвязи позволяет констатировать, что выразительность речи определяется образностью, экспрессивностью, эмоциональностью и оценочностью, но не отождествляется с ними. Если перечисленные характеристики языка и речи могут иметь отрицательный эффект в коммуникации, то выразительность речи – это всегда положительный прагматический эффект высказывания, критерий эффективности речи в целом, определяющий уровень положительного речевого воздействия на адресата со стороны адресанта. Поэтому эффективность иноязычной эмотивной коммуникации в лингвистическом вузе определяется нами не через эмотивность, а выразительность речи, интегрирующую совокупность коммуникативных качеств и характеристик, последовательно формируемых в рамках обучения иностранному языку в вузе. Взаимосвязь выразительности речи с близкими лингвистическими понятиями представлена на рис. 3.

В настоящей работе круг рассматриваемых средств выразительности иноязычной речи ограничен эмотивными единицами лексического и фразеологического уровней языка, поскольку единицы этих уровней занимают центральное место в системе любого языка, выступая ее связующим звеном, они, как никакие другие элементы языка, содержат отпечаток эмоциональной дескрипции.

Именно эмотивные лексические и фразеологические единицы языка определяют социокультурную направленность коммуникативного акта как элемента иноязычной эмотивной коммуникации, характер и степень выражения эмоционально-чувственного отношения адресата к предмету сообщения. Они выступают основными экспликаторами эмоциональных концептов, и, следовательно, центральными единицами предметного аспекта содержания эмотивно-концептного обучения.

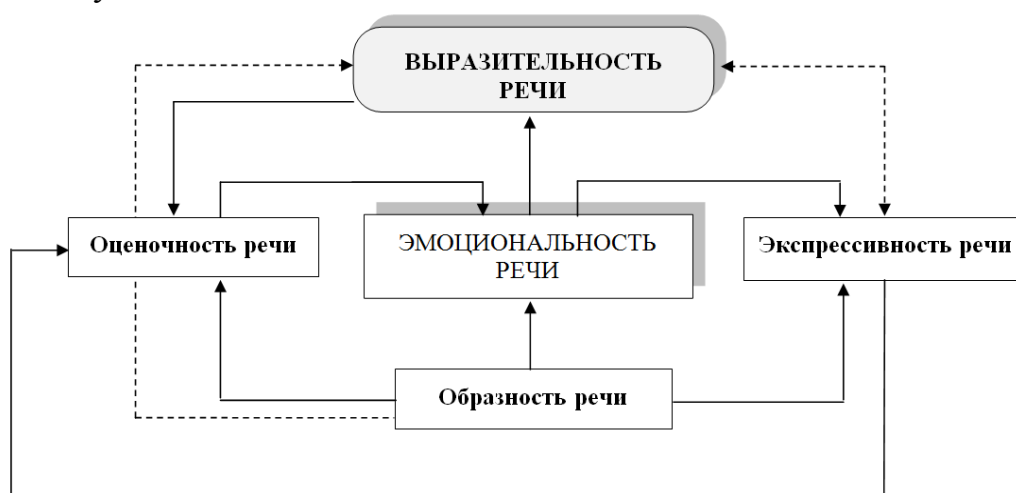


Рисунок 3 – Соотношение «выразительности речи» с близкими лингвистическими понятиями

Способы лексико-фразеологической экспликации эмоциональных концептов представлены на рис. 4, где зона I включает слова, называющие эмоции

и чувства; зона II – слова и фразеологизмы, описывающие чувства и эмоции; зона III – слова и фразеологизмы, выражающие эмоции и чувства.

Графическое выделение уровней экспликации эмоциональных концептов носит условный характер, поскольку границы между ними размыты. В реальной эмотивной коммуникации происходит взаимопроникновение и взаимодействие этих уровней при актуализации эмотивных смыслов в той или иной ситуации общения.



Рисунок 4 – Лексико-фразеологические экспликативы эмоциональных концептов

Язык существует ради коммуникации, а коммуникация реализуется, прежде всего, в *текстах* разной формы, разного объема и назначения, письменных и устных, спонтанных и подготовленных, создаваемых в рамках того или иного ситуационного контекста (В.Г. Адмони, Л.С. Бархударов, И.Р. Гальперин, И.А. Герман, Т.М. Дридзе, Г.В. Колшанский, М.Ю. Лотман, Б.А. Маслов, И.А. Сыров и др.).

Не преследуя цели рассмотрения всех категорий текста (информативность, когезия, когерентность, модальность и др.), мы акцентировали внимание на те свойства текста, которые в большей степени определяют его возмoйственность, лежащую в основе выразительности иноязычной речи.

В исследовании определяются функции эмотивного текста в обучении выразительности иноязычной речи студентов: 1) создание положительного эмоционального фона на занятиях; 2) развитие учебно-познавательных мотивов в изучении иностранного языка в целом и выразительности иноязычной речи в частности; 3) наглядная демонстрация возможностей иностранного языка (прежде всего, единиц его лексико-фразеологического уровня) в плане номинирования, описания и выражения эмоций в различных ситуационных контекстах иноязычной эмотивной коммуникации; 4) оказание преподавателем эмоционального речевого воздействия на студентов, направленное на трансформацию их индивидуальных картин мира; 5) формирование у студентов положительно-

го эмоционального отношения к культуре страны изучаемого языка; б) развитие и совершенствование способностей студентов: а) интерпретировать эмоциогенные факты иноязычной действительности; б) выделять и различать особенности эмоционального восприятия представителями разных лингвокультурных систем; в) управлять своими и чужими эмоциями в условиях межкультурного взаимодействия.

Дискурсивная эмотивная деятельность студентов, ставящая целью достижение выразительности иноязычной речи, в рамках предлагаемой модели реализуется, прежде всего, путем использования специальных стратегий и тактик *эмоционального речевого воздействия*.

Речевое воздействие представляет собой одну из форм речевого общения, предполагающую использование разнообразных вербальных и невербальных средств говорящим (пишущим) с целью достижения прагматических целей коммуникации. В качестве средств речевого воздействия нами выбраны единицы лексико-фразеологического уровня языка (номинативно-семантический уровень речевого воздействия).

В настоящем исследовании речь идет не о любом речевом воздействии, а лишь о том, которое предполагает высокую степень участия эмоций, т. е. об *эмоциональном речевом воздействии*. В исследовании мы определяем эмоциональное речевое воздействие как *тип речевого воздействия, основанный на методах внушения и убеждения и направленный на трансформацию, прежде всего, эмотивно-оценочных представлений об объектах реального мира в концептуальной картине реципиента посредством управления его эмоциональной сферой с помощью лингвистических, паралингвистических и нелингвистических символических средств*. Продуктом эмоционального речевого воздействия выступает модифицированное знание адресата, а результатом – измененное эмоциональное отношение к тому или иному фрагменту действительности. В продуктивных видах речевой деятельности предмет эмоционального речевого воздействия выражается в виде эмотивного текста, в рецептивных – в виде сделанного умозаключения эмоционального характера. В целом результатом деятельности по оказанию эмоционального речевого воздействия выступает речевое и неречевое поведение и определенное эмоциональное состояние реципиента, отвечающее потребностям субъекта воздействия.

Задачами обучения эмоциональному речевому воздействию в рамках реализации предложенной модели является научить студентов: 1) преодолевать «защитный барьер» иноязычного реципиента, возникающий на базе различий в эмоциональном мировосприятии тех или иных фактов окружающей действительности представителями разных лингвокультурных систем; 2) изменять устоявшиеся модели поведения носителя языка в процессе эмотивной коммуникации и его эмоциональное отношение к тем или иным фрагментам действительности; 3) грамотно «ломать» стереотипы носителя языка посредством установления новых связей между единицами индивидуального лексикона субъекта воздействия на уровне его индивидуальной эмоциональной языковой картины мира.

Результат эмоционального речевого воздействия адресанта может выступать для адресанта в двух планах – отрицательном и положительном, что определяется правильностью выбранных стратегий и тактик эмоционального речевого воздействия, а в целом – эффективностью эмоционального речевого воздействия. В диссертационной работе *«коммуникативные стратегии»* рассматриваются как *способы трансформации модели мира реципиента (носителя языка) в эмоциогенных ситуациях межкультурного общения*. Их выбор определяется адресантом в зависимости от его целевых установок и наличествующего ситуационного контекста. Под *«коммуникативной тактикой»* понимается *некая интенция субъекта воздействия, задающая эмотивный смысл и направленность конкретного речевого поступка адресата в конкретной эмоциогенной ситуации общения*.

Отметим, что особенностью механизма эмоционального речевого воздействия, обеспечиваемого соответствующими стратегиями и тактиками, является процесс целенаправленного сцепления трансформируемого лингвокультурного концепта с тем или иным эмоциональным концептом, в поле которых разворачивает свою речевую деятельность субъект воздействия. В результате на глубинном уровне сознания языковой личности происходит диффузия их концептуальных полей.

В исследовании выделяются: 1) *стратегия эмоциональной трансформации и дезинформации*; 2) *стратегия эмоционального уклона*; 3) *кооперативная стратегия*; 4) *оборонительная стратегия*, которые включаются в содержание обучения студентов выразительности иноязычной речи.

В рамках реализации эмотивно-концептной модели в вузе стратегии и тактики эмоционального речевого воздействия выступают одновременно целью и средством обучения студентов иноязычной эмотивной коммуникации, они подлежат отработке в системе специальных упражнений, предполагающих их использование студентами в разнообразных иноязычных ситуациях эмоциогенного характера.

Четвертая глава – «Методические основы обучения студентов лингвистического вуза выразительности иноязычной речи» – посвящена раскрытию методической системы обучения студентов лингвистического вуза выразительности иноязычной речи, определению структуры и содержания эмотивной компетенции, рассмотрению эмотивного аспекта содержания обучения иностранным языкам и концептной формы его представления в обучении выразительности иноязычной речи.

В структуре методической системы обучения студентов выразительности иноязычной речи мы выделяем компоненты: 1) *целевой*; 2) *концептуальный*; 3) *мотивационный*; 4) *содержательный*; 5) *процессуально-деятельностный* и 6) *результативно-рефлексивный*.

Целевым компонентом данной системы выступает *эмотивная компетенция*, которая включает три аспекта – *предметно-концептуальный, процессуально-поведенческий и результативный*. Поставленная цель конкретизируется в системе задач разного уровня: когнитивного, эмоционального, поведенческого.

Концептуальный компонент составляют положения научно-методических подходов к обучению и сформулированные на их основе *методические принципы* обучения студентов лингвистических вузов выразительности иноязычной речи (сознательности овладения выразительностью иноязычной речи, поэтапного формирования эмотивной компетенции, целостности обучения выразительности иноязычной речи, проблемности обучения, гуманизации межличностного общения между студентами в группе и создания положительного эмоционального фона, развития эмоционально-культурной рефлексии, аутентичности содержания обучения, опоры на лингвистические знания и коммуникативный иноязычный опыт студентов, учета национально-культурных различий в вербальной и невербальной экспликации эмоциональных концептов в родном и чужом лингвокультурных социумах и эмоционально-культурной лакунарности, наглядности в представлении иноязычной эмоциональной картины мира, использования широкого социального контекста).

Мотивационный компонент представлен учебными мотивами: коммуникативным, лингвопознавательным, страноведческим, эмоциональным, инструментальным.

Содержательный компонент системы обучения студентов лингвистических вузов выразительности иноязычной речи включает *предметный* и *процессуальный* аспекты. Предметный аспект помимо традиционно выделяемых в методике обучения иностранным языкам компонентов (сфер, тем, ситуаций, текстов, языкового материала и т. д.) представлен эмоциональными концептами. Процессуальный аспект включает систему коммуникативно-речевых навыков и умений, направленных на формирование и развитие у студентов эмотивной компетенции.

Процессуально-деятельностный компонент данной методической системы содержит элементы: 1) *методы*; 2) *стратегии*; 3) *приемы*; 4) *упражнения*; 5) *формы обучения*; 6) *этапы работы*.

Результативно-рефлексивный компонент системы обучения выразительности иноязычной речи включает: 1) *объекты контроля*; 2) *виды и формы контроля / самоконтроля*; 3) *систему показателей и уровней сформированности эмотивной компетенции у студентов лингвистических вузов*.

В ходе разработки методической системы, с опорой на предложенную в диссертации структуру эмотивной компетенции, представлена уровневая система качественных показателей сформированности данной компетенции у студентов.

Эмотивная компетенция определяется в исследовании как *обязательный компонент коммуникативной компетенции, образуемый совокупностью определённых знаний, навыков, умений, способностей эмотивно-коммуникативного плана, обеспечивающей обучающимся адекватность в понимании эмоций носителя языка, их выражении разнообразными лингвистическими и экстралингвистическими средствами, возможность управления эмоциями в условиях межкультурного взаимодействия*. Эмотивная компетенция обладает всеми характеристиками, присущими компетенции (полифункциональностью, интегративностью, надпредметностью и междисциплинарностью, направленностью на

интеллектуальное развитие обучающихся, многомерностью, взаимосвязью с другими компетенциями), что позволяет рассматривать ее как самостоятельную методическую структуру, обеспечивающую личности успех эмоционального вербального и невербального взаимодействия в условиях межкультурного диалога.

Отбор эмоциональных концептов в содержании обучения иностранному языку и, в частности, выразительности иноязычной речи предлагает реализацию *принципов*: системообразующей роли эмоционального концепта, учета номинативной плотности эмоционального концепта, учета коммуникативной релевантности эмоционального концепта, опоры на национально-культурные особенности в способах экспликации эмоционального концепта, наличия широкого диапазона вербальных и невербальных средств экспликации.

Исходя из выделенных принципов, включаемые в содержание обучения выразительности иноязычной речи эмоциональные концепты должны обладать *свойствами*: 1) четкой структурированностью и системностью составляющих его компонентов; 2) высокой номинативной плотностью; 3) высокой коммуникативной релевантностью; 4) национально-культурным своеобразием в способах экспликации; 5) широким диапазоном вербальной и невербальной экспликации.

Представленная методическая система обучения студентов лингвистических вузов выразительности иноязычной речи реализована на примере базового эмоционального концепта JOY, который, как мы полагаем, позволяет наглядно продемонстрировать возможности реализации принципа концептности в обучении иностранным языкам. Он позволяет, во-первых, направить учебный процесс в позитивное русло, создать благоприятный эмоциональный климат, способствующий развитию познавательных-коммуникативных мотивов студентов, во-вторых, обеспечить обучающимся надежную основу для эффективного и бесконфликтного общения на межкультурном уровне.

Опираясь на труды филологов (Н.А. Багдасарова, О.И. Кирьякова, К.О. Погосова, О.А. Сайко, Ю.Ю. Шамаева), мы составили лексико-фразеологический портфель эмоционального концепта JOY, включающий 421 единицу.

Распределение лексико-фразеологических единиц эмоционального концепта JOY осуществлялось на основе *критериев*: 1) степени употребительности единиц лексико-фразеологического портфеля (отнесение выделенных в составе эмоционального концепта слов и словосочетаний к *активному* и *пассивному* словарям); 2) характера актуализации единиц лексико-фразеологического портфеля эмоционального концепта в речи (выделение групп эмотивной лексики и фразеологии в составе портфеля – *номинантов, дескрипторов, экспрессивов*); 3) степени владения единицами лексико-фразеологического портфеля эмоционального концепта обучающимися (отнесение слов и словосочетаний по группам – *хорошо известные и используемые в продуктивных видах речевой деятельности, узнаваемые при чтении, незнакомые*).

Распределение по *степени употребительности* происходило в несколько этапов с использованием различных источников (словарей и лексических ми-

нимумов), раскрывающих списки наиболее употребительных английских слов и словосочетаний. В результате выделен активный (175 единиц) и пассивный (246 единиц) словари лексико-фразеологического портфеля эмоционального концепта JOY.

Результаты распределения единиц портфеля эмоционального концепта JOY по характеру актуализации в речи представлены на рис. 5.

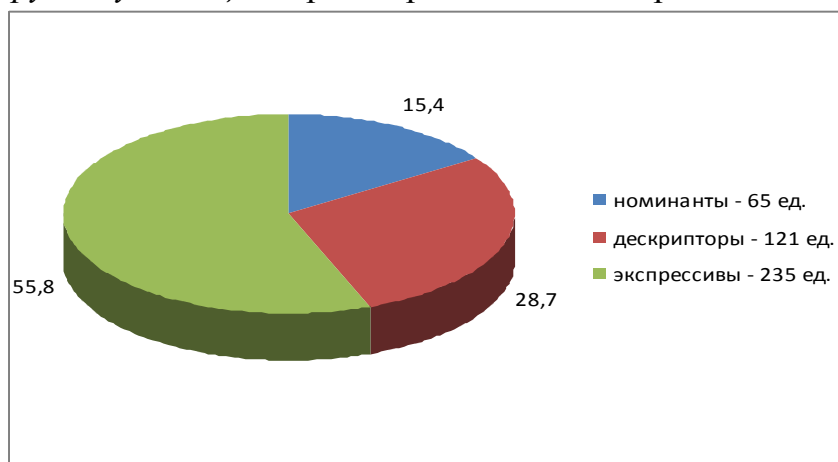


Рисунок 5 – Доли номинантов, дескрипторов и экспрессивов в общем лексико-фразеологическом объеме концепта JOY

По критерию владения лексико-фразеологическим материалом не выявлено существенных различий во владении участвующими в анкетировании студентами разных учебных заведений лексико-фразеологическими экспликаторами эмоционального концепта JOY (рис. 6).

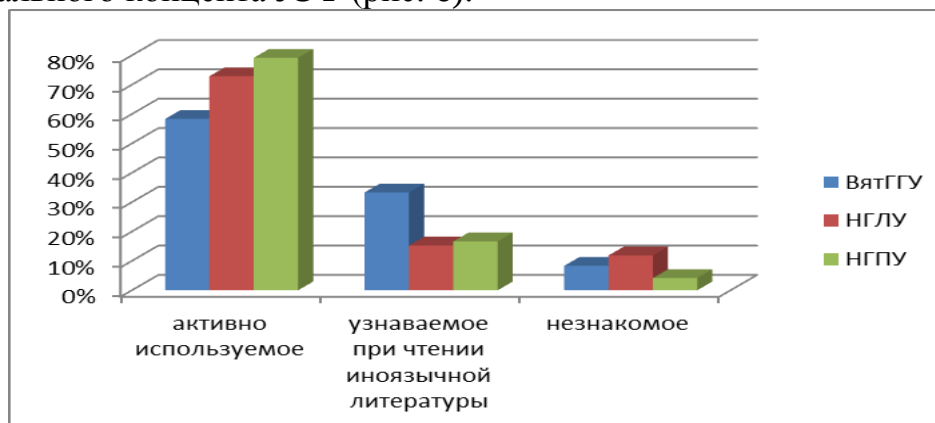


Рисунок 6 – Сравнительная диаграмма результатов анкетирования студентов 3 курса лингвистических вузов на владение единицами лексико-фразеологического портфеля концепта JOY (на примере слова *delight*)

Сферы, темы и ситуации иноязычной коммуникации являются основными компонентами (помимо языкового материала) предметного аспекта содержания обучения иностранным языкам. Для студентов, обучающихся по направлению подготовки 150100 Педагогическое образование (квалификация (степень «бакалавр»), основными сферами иноязычного общения выступают: 1) повседневно-бытовая (обиходная); 2) социокультурная; 3) профессиональная и 4) учебная. В каждой из перечисленных сфер общения функционируют определенные темы.

Исходя из анализа периферии (межконцептуальной зоны) эмоционального концепта JOY, мы выделили следующие его актуализации, которые, как мы полагаем, позволят наиболее полно представить рассматриваемый концепт и его функциональную составляющую в иноязычной речевой деятельности студентов-бакалавров (табл. 1).

Таблица 1

Области актуализации эмоционального концепта JOY

<i>Области актуализации эмоционального концепта JOY</i>	<i>Лексико-фразеологические экспликативы периферийной (межконцептуальной) зоны</i>
1. Family	family, kid, pet, birthday, maternal / parental / filial / fraternal love, wedding
2. Holidays	holiday, celebration, birthday, congratulations, laughter, party, presents
3. Traditions and festivals	celebration, freedom, holiday
4. Legends and reality	funny stories, joke, laughter
5. Reading in our life	book, entertainment, free time
6. Travelling	traveling, trip, vacation, weekend
7. Leisure and hobbies	music, sea, summer, free time, friend, enthusiasm, vacation, weekend
8. Sports	football, prize, fan
9. Exams and education	exam
10. Careers	good job

Результаты сопоставления программных тем по дисциплинам «Практический курс иностранного языка (английский язык)» и «Практикум по культуре речевого общения» (3 и 4 курсы), и областей (зон) актуализации эмоционального концепта JOY, позволили выделить темы, в рамках которых целесообразно осуществлять реализацию содержания обучения выразительности иноязычной речи студентов направления подготовки 150100 Педагогическое образование (квалификация (степень «бакалавр»): 1. Этические и нравственные проблемы в семье; 2. Пути к прекрасному (искусство); 3. Любовь и счастье; 4. Работа и карьера.

Отбор *ситуаций* в содержание обучения выразительности речи подчиняется *критериям*: а) включенности в отобранные сферы и темы общения; б) нестандартности, предполагающую возможность реализации студентами творческих возможностей; в) проблемности, т. е. наличие какого-либо конфликта, который студентам необходимо разрешить; г) направленности на выбор языковых средств различной стилистической тональности; д) наличия в ситуации элемента новизны; е) необычности ситуации; ж) множественности социальных ролей.

Критерии отбора эмотивных текстов: 1) аутентичность; 2) эмоциональная насыщенность и эстетическое воздействие текста на реципиента; 3) жанровая достаточность; 4) контрастивность и 5) включенность фразеологических единиц. В табл. 2 представлена классификация текстов, используемая при отборе текстового материала в содержание обучения студентов выразительности иноязычной речи.

Таблица 2

Классификация текстов для обучения выразительности иноязычной речи
в лингвистическом вузе

Функцио- нальный стиль общения	Тип жанровых текста		
	Вербальные	Невербальные	Креолизованные (смешанные)
Художественный	Рассказы, новеллы, стихи, романы, сказки, повести, басни, сонеты	Живопись, графика, музыка, художественная фотография, архитектура, скульптура, балет	Художественные фильмы (комедии, драмы, мелодрамы, триллеры, вестерны), спектакли, оперы, оперетты, авторские и эпические песни
Публицистический	Заметки, репортажи, статьи, интервью, обзоры, обозрения, хроники	Фотографии, рисунки, карикатуры, плакаты	Телемосты, видеорепортажи, новостные ленты, видеохроники, пресс-релизы, комиксы, реклама
Разговорный	Бытовые диалоги и монологи, личные письма, дневники, записки	Фотографии, рисунки, поделки	Телевизионные ток-шоу, сериалы, личностные, обрядовые и культовые песни
Официально-деловой	Производственные и учебные диалоги, официальные письма, резюме, инструкции, нормативные документы, доклады	Знаки и символы	Устные официальные заявления, доклады, прения, опросы, допросы, коммерческие переговоры, парламентские речи
Научный	Аннотации, рефераты, конспекты, тезисы, лекции, очерки, научные диалоги, дискуссии, статьи, доклады	Карты, схемы, таблицы, диаграммы	Научно-популярные передачи и фильмы, защиты курсовых и дипломных работ, научные сообщения

В исследовании тексты делятся на четыре группы: *номинативно-описательные, описательно-выразительные, выразительно-номинативные, номинативно-описательно-выразительные.*

На рис. 7 представлена переработанная в соответствии с целями и задачами настоящего исследования система коммуникативно-речевых навыков и умений студентов лингвистического вуза в обучении выразительности иноязычной речи.

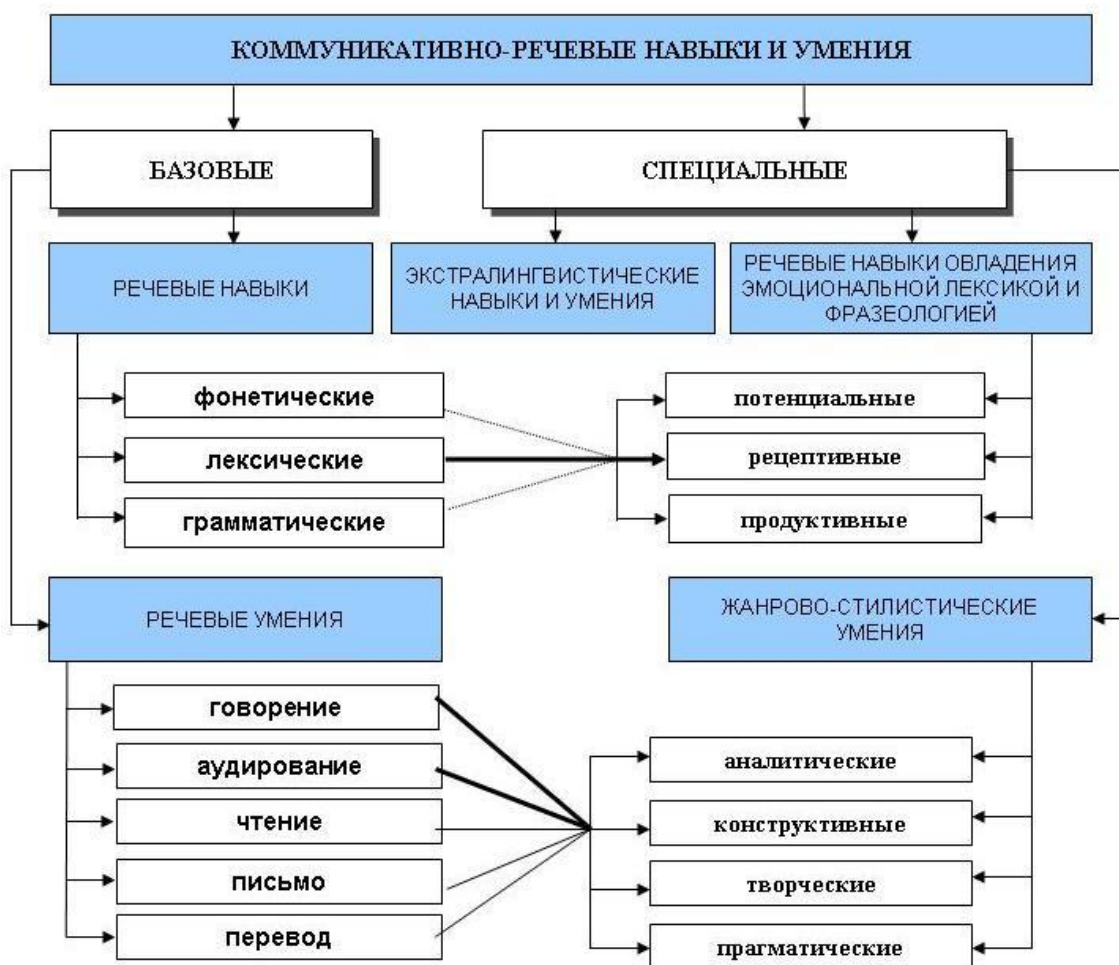


Рисунок 7 – Система коммуникативно-речевых навыков и умений
выразительности иноязычной речи в условиях эмотивной коммуникации

Базовыми коммуникативно-речевыми навыками и умениями в обучении студентов выразительности иноязычной речи выступают речевые навыки и умения, которые уже сформированы у студентов-бакалавров к третьему курсу обучения в лингвистическом вузе в различных видах речевой деятельности. В процессе работы над выразительностью иноязычной речи в условиях эмотивной коммуникации предполагается только совершенствование базовых коммуникативно-речевых навыков и умений. В целях использования эмотивной лексики и фразеологии как действенного средства выразительности, студентам, прежде всего, необходимо овладеть определенными операциями на уровне лексического навыка. Мы выделяем *группы навыков овладения эмотивной лексикой и фразеологией*: 1) потенциальные; 2) рецептивные; 3) продуктивные. Данные навыки лежат в основе коммуникативно-речевых умений, обеспечивающих достижение выразительности речи в иноязычной эмотивной коммуникации.

Под *коммуникативно-речевыми умениями* в исследовании понимаются более или менее совершенные способы выполнения речевых действий, обеспечивающие адекватное использование экспликаторов эмоциональных концептов в эмотивной иноязычной коммуникации в соответствии с целями, условиями и адресатом сообщения, и эмоциональное речевое воздействие в достижении прагматических целей и задач эмотивной коммуникации.

В содержание обучения выразительности речи включаются и *специальные жанрово-стилистические умения*, определяющие уровень совершенства выполнения конкретного речевого действия, которые подразделяются на четыре вида: 1) логико-когнитивные; 2) конструктивные; 3) творческие и 4) прагматические. Система коммуникативно-речевых навыков и умений включает *специальные экстралингвистические навыки и умения*, которые формируются на основе учета экстралингвистических факторов (особенностей адресата, осознание ситуации общения, интонация, мимика, жесты и др.), личностных качеств адресанта (характера, темперамента, уровня образования и культуры и т. д.).

Результаты отбора компонентов содержания обучения студентов лингвистических вузов выразительности иноязычной речи и представленная методическая система обучения в целом позволили перейти непосредственно к практической апробации методики обучения выразительности иноязычной речи.

В пятой главе – «Опытно-экспериментальное исследование процесса обучения студентов лингвистического вуза выразительности иноязычной речи» – представлена методика обучения выразительности иноязычной речи, описано опытно-экспериментальное обучение по проверке эффективности представленной модели в обучении студентов лингвистического вуза выразительности иноязычной речи и результаты теоретического осмысления и практической реализации эмотивно-концептного обучения иностранным языкам.

Опытно-экспериментальное обучение студентов выразительности иноязычной речи включало *три стадии*: 1) подготовительную; 2) основную и 3) заключительную.

Подготовительная стадия обучения была реализована в три этапа. *Этап I*: выявление наличия у студентов теоретических сведений о выразительности как одном из важнейших коммуникативных качеств речи; о картине мира и разновидностях картины мира; о концептах как когнитивной модели получения, хранения и обработки информации человеческим сознанием об окружающей действительности и видах концептов; о стратегиях и тактиках эмоционального речевого воздействия, обеспечивающих достижение прагматического эффекта речевого общения. *Этап II*: определение уровня владения студентами эмотивными лексико-фразеологическими единицами портфеля того или иного эмоционального концепта и сформированности специальных коммуникативно-речевых навыков и умений выразительности иноязычной речи. *Этап III*: диагностирование уровня развития у студентов эмоционального интеллекта в единстве таких составляющих, как: эмоциональная рефлексия, эмпатия, эмоциональная саморегуляция, мотивация к познанию иноязычной эмоциональной картины мира и др.

В исследовательской методике применялись анкета Н. Холла, опросник А.В. Карпова, методика В.М. Завьяловой, анкеты в авторской разработке.

Основная стадия обучения включала два этапа: теоретический и практический. На первом этапе было осуществлено формирование у студентов знаний о картине мира и ее разновидностях, эмоциях как специфическом регуляторе поведения, концептах и их разновидностях, выразительности речи и средствах

ее достижения, взаимосвязи выразительности с эмоциональностью, экспрессивностью и образностью речи, стратегиях и тактиках эмоционального речевого воздействия; первоначальных навыков анализа различных текстов на предмет их выразительности, эмоциональности, экспрессивности и прагматической организации с психологической установкой на восприятие эмотивных лексических и фразеологических единиц. Второй этап был направлен на формирование и совершенствование у студентов системы коммуникативно-речевых навыков и умений, составляющих деятельностный компонент эмотивной компетенции.

Заключительная стадия обучения включала проведение контрольных тестов и заданий различного уровня сложности.

В ходе опытно-экспериментального обучения решались задачи:

- систематизировать теоретико-практический материал для обучения студентов языковых специальностей выразительности иноязычной речи на основе разработанной методики;

- определить условия внедрения предлагаемой методики обучения студентов, обучающихся по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»), выразительности иноязычной речи в учебный процесс;

- подготовить контрольно-диагностические средства для выявления уровня развития компонентов эмотивной компетенции у студентов, обучающихся по выбранному направлению подготовки;

- осуществить диагностику уровня развития эмотивной компетенции у обучающихся посредством проведения специально разработанных анкетных серий;

- опробовать методику обучения выразительности иноязычной речи, разработанную в рамках реализации эмотивно-концептной модели и направленную на развитие эмотивной компетенции студентов выбранного направления подготовки;

- по итогам реализации опытно-экспериментального обучения провести итоговые диагностические срезы на определение уровня сформированности эмотивной компетенции у обучающихся;

- на основе методов математической статистики сопоставить результаты срезов, полученных в начале и конце опытно-экспериментального обучения, убедившись в их статистической значимости;

- оценить эффективность предложенной методики обучения студентов лингвистических вузов, проведя анализ полученных в ходе опытно-экспериментального обучения статистических данных.

Согласно перечню Приказов о зачислении абитуриентов в вузы численность студентов, обучающихся в Нижегородской области по выбранному направлению подготовки, за период с 2012 по 2014 гг. (период опытно-экспериментального обучения) – 427 человек. Это количество составило генеральную совокупность. Для данной генеральной совокупности определен объем выборки, по приведенной ниже формуле (Паниотто, 2003) с уровнем доверия в 95 %.

$n = \frac{1}{\Delta^2 + \frac{1}{N}}$, где n – объем выборки, Δ – величина допустимой ошибки (в долях) 0,05; N – объем генеральной совокупности (427 человек).

При организации опытно-экспериментального обучения использовалась вертикальная форма среза, предполагающая сравнение уровня знаний, навыков, умений и способностей эмотивно-коммуникативного плана у одних и тех же студентов в разное время (до и после формирующего этапа).

Количественные показатели уровней развития эмотивной компетенции для студентов выбранного направления подготовки во взаимосвязи с разработанным содержанием эмотивной компетенции представлены в табл. 3.

Таблица 3

Количественные показатели уровней развития эмотивной компетенции
для студентов-бакалавров лингвистического вуза

Аспекты эмотивной компетенции	Анкетные серии	Единицы оценки эмотивной компетенции	Уровни развития эмотивной компетенции для студента-бакалавра лингвистического вуза (в баллах)		
			низкий	средний	высокий
Предметно-концептуальный	№ 1	Баллы (знания теоретического материала)	0-6	7-13	14-20
Процессуально-поведенческий	№ 3	Баллы (эмоциональный интеллект)	39 и менее	40-69	70 и более
		Стены (рефлексия)	менее 4	4-6	7 и больше
		Баллы (благоприятность микроклимата)	0-20	21-39	40-60
Результативный	№ 2	Баллы (коммуникативно-речевые навыки и умения в письменной речи)	0-13	14-26	27-40
		Баллы (коммуникативно-речевые навыки и умения в устной речи)	45-104	105-164	165-225

Обработка результатов проводилась с помощью специальной программы Attestator, предназначенной для статистического анализа количественных данных.

В сравнительных табл. 4–8 представлены результаты, свидетельствующие о положительных и значимых изменениях в уровне развития отдельных аспектов эмотивной компетенции в среднем по группам, полученные на подготовительной и заключительной стадиях опытно-экспериментального обучения.

Таблица 4

Основные статистические характеристики уровня владения студентами предметно-концептуальным аспектом эмотивной компетенции до и после основной стадии опытно-экспериментального обучения

Наименование характеристики	Подготовительная стадия	Заключительная стадия
	Значение (баллы)	Значение (баллы)
Среднее значение	3,30	12,25

Минимальное значение	0	3
Максимальное значение	12	20
Среднеквадр. отклонение	2,73	3,40

Таблица 5

Основные статистические характеристики уровня владения студентами
результативным аспектом эмотивной компетенции в письменной речи
до и после основной стадии опытно-экспериментального обучения

Наименование характеристики	Подготовительная стадия	Заключительная стадия
	Значение (баллы)	Значение (баллы)
Среднее значение	14,20	28,94
Минимальное значение	3	12
Максимальное значение	32	40
Среднеквадратическое отклонение	7,16	7,30

Таблица 6

Основные статистические характеристики уровня владения студентами
результативным аспектом эмотивной компетенции в устной речи
до и после основной стадии опытно-экспериментального обучения

Наименование характеристики	Подготовительная стадия	Заключительная стадия
	Значение (баллы)	Значение (баллы)
Среднее значение	100,85	158,07
Минимальное значение	65	106
Максимальное значение	159	219
Среднеквадратическое отклонение	18,36	28,10

Таблица 7

Основные статистические характеристики уровня развития эмоционального
интеллекта у студентов до и после основной стадии опытно-экспериментального
обучения

Наименование характеристики	Подготовительная стадия	Заключительная стадия
	Значение (баллы)	Значение (баллы)
Среднее значение	31,74	43,75
Минимальное значение	-16	5
Максимальное значение	83	86
Среднеквадратическое от- клонение	15,17	13,30

Таблица 8

Основные статистические характеристики уровня развития рефлексивности
у студентов до и после основной стадии опытно-экспериментального обучения

Наименование характеристики	Подготовительная стадия	Заключительная стадия
	Значение (стены)	Значение (стены)
Среднее значение	2,52	3,90
Минимальное значение	1	1
Максимальное значение	8	10

Среднеквадратическое отклонение	1,71	2,10
---------------------------------	------	------

Как видно из таблиц, отражающих групповые результаты студентов по каждой анкетной серии до и после опытно-экспериментального обучения, среднее значение анализируемых параметров улучшилось и переместилось на более высокий уровень. Положительную динамику по рассматриваемым критериям демонстрируют и графики индивидуальных результатов студентов, приведенные в диссертации (Приложение 24, том 2 диссертации).

Результаты опытно-экспериментального обучения выразительности иноязычной речи на основе предложенной эмотивно-концептной модели подтвердили сформулированную в исследовании гипотезу и обоснованность концептуальных постулатов работы. Положительная динамика в развитии не только эмотивной компетенции, но и эмоционального интеллекта личности обучающихся доказала необходимость и целесообразность внедрения эмотивно-концептной модели в обучение студентов лингвистических вузов выразительности иноязычной речи и перспективность дальнейших исследований в области *лингвоконцептодидактики*.

Практическая реализация предложенной модели, результаты опытно-экспериментального обучения привели нас к необходимости и целесообразности характеристики авторской концепции, которая определяется как *эмотивно-концептный подход* к обучению иностранным языкам. Его название отражает, с одной стороны, направленность на постижение обучающимися мира эмоций средствами иностранного языка, а с другой – ориентацию на способ организации содержания обучения (посредством эмоциональных концептов) и наличие глубокой когнитивно-коммуникативной основы эмотивно-концептного обучения.

Введение в практику обучения иностранным языкам эмотивно-концептного подхода обусловлено необходимостью нивелировать проблемы эмотивно-коммуникативного плана в ходе межкультурной коммуникации обучающихся, обеспечить им эмотивно-культурную адаптацию в ином лингвокультурном социуме. Данный подход не существует изолированно, он способен обеспечить глубокое усвоение обучающимися знаний, навыков, умений и способностей эмотивно-коммуникативного плана только при учете основных положений других подходов, применяемых в практике преподавания иностранных языков на современном этапе. Отсюда вытекают его положения, указывающие на интегративную сущность:

- процесс эмотивно-концептного обучения иностранному языку моделирует процесс реальной иноязычной эмотивной коммуникации;
- отбор эмотивно-коммуникативного содержания обучения иностранному языку, его организация и усвоение ситуативно обусловлены;
- обучение иноязычной эмотивной коммуникации предполагает создание аутентичных условий процесса социализации обучающихся;
- эмотивно-концептное обучение иностранному языку носит проблемный характер;

- обучение иноязычной эмотивной коммуникации направлено на стимулирование речемыслительной активности обучающихся;

- процесс обучения эмотивному аспекту иностранного языка строится с учетом индивидуальных познавательных особенностей обучающихся, характера их учебных стратегий, выработанных в процессе приобретения познавательного опыта, их личностных характеристик;

- процесс эмотивно-концептного обучения иностранному языку строится на основе социокультурного подхода, определяющего культурологическую направленность подхода.

Эмоционально-концептный подход базируется, однако, и на ряде специфических положений, позволяющих выделить его из ряда других методических подходов. Он, в частности, направлен на:

- развитие эмоционального интеллекта личности;
- формирование и развитие у обучающихся эмотивной компетенции;
- создание в сознании обучающихся широкой иноязычной ассоциативно-вербальной сети на базе эмоциональных концептов;

- формирование индивидуального эмотивного лексикона обучающихся;
- системный учет функций эмоций в учебном процессе по овладению иностранным языком;

- достижение обучающимися прагматического эффекта в процессе иноязычной эмотивной коммуникации;

- овладение обучающимися специальными стратегиями и тактиками эмоционального речевого воздействия.

Приведенные положения эмоционально-концептного подхода к обучению иностранным языкам позволяют рассматривать его как подход, имеющий самостоятельное методическое значение, направленный на формирование и развитие эмотивной компетенции обучающихся, их эмоционального интеллекта эмотивными средствами иностранного языка.

Обобщенные результаты исследования отражены в *Заключении* диссертации, содержащем выводы о результатах исследования.

1. Выявлены *социально-культурные и теоретические предпосылки* постановки проблемы обоснования разработки и реализации эмотивно-концептной модели обучения иностранным языкам в лингвистическом вузе: повышение роли иностранного языка в современных условиях интенсификации коммуникативных процессов и, в частности, межкультурного общения; требования к лингвистическому высшему образованию, предъявляемые современным рынком профессий; исследования в области решения задачи формирования поликультурной языковой личности с точки зрения философии, культурологии, психологии, лингвистики, лингводидактики, методики преподавания иностранных языков, в совокупности создающие научно-теоретическую базу для признания существенного методического значения эмотивно-коммуникативного плана структуры конструкта поликультурной языковой личности для обучения иностранным языкам в целом и в лингвистическом вузе в частности. Обнаружено, что в теории и методике обучения иностранным языкам имеют место противоречия, требующие для своего разре-

ния целенаправленного научного обоснования построения эмотивно-концептной модели обучения иностранным языкам и разработки соответствующей ей методической системы обучения в лингвистическом вузе.

2. Установлено, что *психологические основы разработки эмотивно-концептной модели обучения иностранным языкам* базируются на раскрытии обучающего потенциала эмоций при формировании иноязычной языковой картины мира и рассмотрении их с точки зрения взаимосвязи с механизмами речевой деятельности. Проведенное исследование позволяет актуализировать в контексте методической науки такие понятия, как «эмоциональная картина мира», «эмоциональный интеллект», «эмоциональный концепт», «эмоциональная память» и определить, что эмоциональные механизмы речевой деятельности кроются в мотивирующей функции эмоций, способности побуждать интерес к иноязычной культуре, активизировать познавательно-коммуникативные потребности обучающихся, фиксировать в памяти эмоциональные проявления применительно к той или иной ситуации.

3. Изучение *категории «концепт» как феномена*, определяющего характер, полноту, достоверность складывающейся в сознании обучающегося в ходе иноязычной речевой деятельности языковой картины мира, сопоставление «концепта» с категорией «понятие», «семантическое поле», анализ указанных категорий с позиций психологии, когнитивной лингвистики, ассоциативной лингвистики и лингвокультурологии позволили установить диалектическую взаимосвязь когнитивных и эмоциональных процессов в сознании личности, что обусловило выделение эмоционального концепта в качестве значимой дидактической единицы содержания обучения, определяющей выбор и организацию прочих компонентов содержания (сфер, тем, ситуаций, текстов, лексического и фразеологического материала и т. д.) в рамках эмотивно-концептной модели обучения иностранным языкам. Выделены принципы отбора эмоциональных концептов (учета номинативной плотности эмоционального концепта, системообразующей роли эмоционального концепта, опоры на национально-культурные особенности в способах экспликации эмоционального концепта и др.).

4. В исследовании обоснована эмотивно-концептная модель обучения иностранным языкам в лингвистическом вузе, раскрывающая сущность и содержание процесса обучения как структурно-функционального единства взаимосвязанных компонентов (целевого, психологического, лингвистического, дидактического, результативного). Данная модель имеет концептуально-теоретический характер, выступая рамочной конструкцией обучения, задающей методологические, личностно-развивающие, лингвокультурные, прагматические ориентиры.

5. Определена цель обучения иностранным языкам в рамках эмотивно-концептной модели в лингвистическом вузе – формирование у студентов комплекса знаний, навыков, умений и способностей эмотивно-коммуникативного плана поликультурной языковой личности, обеспечивающих обучающимся возможность осуществлять адекватное эмоциональное взаимодействие с пред-

ставителями инокультурных социумов в рамках разных национальных языковых картин мира.

6. В диссертации отражена глубокая онтологическая связь понятий «выразительность», «образность», «экспрессивность», «эмоциональность» («эмотивность»), «оценочность», позволяющая утверждать эмоциональную опосредованность определяемых ими качеств и необходимость обеспечить обучение выразительности иноязычной речи как интегративному показателю эффективности иноязычной речевой деятельности в рамках реализации эмотивно-концептной модели обучения иностранным языкам.

7. Разработана и апробирована в лингвистическом вузе *методическая система обучения выразительности иноязычной речи*, направленная на формирование эмотивной компетенции обучающихся, представленная системой взаимосвязанных компонентов (целевого, мотивационного, содержательного, процессуально-деятельностного, результативно-рефлексивного), реализующая дидактическую функцию эмоционального концепта, представленного эмотивными единицами иностранного языка и эмотивными текстами в содержании обучения; определены методы (проблемное обучение, интерактивные методы, case-study, психотерапевтический метод и др.) и стратегии (метакогнитивные, когнитивные, эмотивные, коммуникативно-прагматические) обучения выразительности иноязычной речи; разработана система приемов обучения, включающая пять комплексов (теоретико-вводный, лингвосоциокультурный, эмоциональный, коммуникативно-творческий, коммуникативно-прагматический) и четырехкомпонентная система упражнений, обеспечивающих формирование и развитие специальных коммуникативно-речевых навыков и умений, составляющих процессуальный компонент представленной методической системы.

8. Описана структура и содержание эмотивной компетенции как результата эмотивно-концептного обучения выразительности иноязычной речи в лингвистическом вузе. В *структуру эмотивной компетенции* входят предметный компонент (эмоциональные концепты, многоаспектные эмоциональные знания, реальные объекты компетенции); процессуальный компонент (многоаспектные навыки и умения эмотивной коммуникативной деятельности); поведенческий компонент (способности эмоционального плана); результативный компонент (достижение обучающимися показателей выразительности иноязычной речи).

9. В процессе исследования разработаны принципы эмотивно-концептного обучения иностранным языкам в лингвистическом вузе, в частности, *принципы обучения выразительности иноязычной речи*: поэтапного формирования эмотивной компетенции, сознательности в овладении выразительностью иноязычной речи, целостности обучения выразительности иноязычной речи, проблемности обучения выразительности иноязычной речи, гуманизации межличностного общения между студентами в группе и создания положительного эмоционального фона, развития эмоционально-культурной рефлексии, аутентичности содержания обучения, опоры на лингвистические знания и коммуникативный иноязычный опыт студентов, учета национально-культурных различий в вербальной и невербальной экспликации эмоциональных концептов,

наглядности в представлении иноязычной эмоциональной картины мира, использования широкого социального контекста.

10. Проведенное опытно-экспериментальное обучение по реализации эмотивно-концептной модели в лингвистическом вузе позволило установить в целом положительную динамику развития всех компонентов эмотивной компетенции и показателей эмоционального интеллекта средствами иностранного языка, что подтверждает справедливость гипотезы и исходных концептуальных постулатов исследования.

11. Теоретическое осмысление результатов исследования привело к формулированию ряда существенных положений (о формировании и развитии эмотивной компетенции студентов, их индивидуального эмотивного лексикона, прагматического аспекта иноязычной эмотивной коммуникации и др.), характеризующих эмотивно-концептное обучение иностранным языкам и представляющих положения нового методического подхода, определяемого в диссертации как эмоционально-концептный подход.

Перспективами дальнейшего исследования являются детальная разработка положений эмоционально-концептного подхода к обучению иностранным языкам, доведение выделенных положений подхода до уровня содержательной реализации в учебниках и методических материалах, в этом контексте – изучение организационных и лингводидактических основ, методических условий применения эмотивно-концептной модели обучения на разных уровнях иноязычного образования, в том числе с целью индивидуализации обучения.

Основные положения диссертационного исследования отражены в публикациях автора:

Статьи в рецензируемых изданиях, рекомендованных Минобрнауки России

1. Чернышов, С.В. Фразеология как средство выразительности речи [Текст] / С.В. Чернышов // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – Кострома, 2008. – Т. 14. – Спец. выпуск. – С. 283–286.

2. Чернышов, С.В. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении выразительности речи на основе фразеологии [Текст] / С.В. Чернышов // Вестник ВятГГУ. – Киров, 2008. – № 3 (3). – С. 124–126.

3. Чернышов, С.В. Наглядность как фактор эффективности обучающих программных продуктов [Текст] / С.В. Чернышов // Вестник НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. – Н. Новгород, 2011. – Вып. 13. – С. 216–223.

4. Чернышов, С.В. Стратегическая цель обучения иностранным языкам как социальный заказ информационного общества [Текст] / С.В. Чернышов // Вестник ЧГПУ. – Челябинск, 2012. – № 6. – С. 165–173.

5. Чернышов, С.В. Система коммуникативно-речевых навыков и умений в обучении выразительности речи в рамках эмоционально-концептуального подхода [Текст] / С.В. Чернышов // Вестник РУДН. Серия Вопросы образования: языки и специальность. – М., 2012. – № 4. – С. 35–39.

6. Чернышов, С.В. Методическая типология знаний иноязычной картины мира [Текст] / С.В. Чернышов // Вестник НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. – Н. Новгород, 2013. – Вып. 24. – С. 122–131.

7. Чернышов, С.В. Коммуникативные умения как основа эффективной коммуникации [Текст] / С.В. Чернышов // Иностранные языки в школе. – М., 2014. – Вып. № 2. – С. 22–25.

8. Чернышов, С.В. Обучение эмоциональному речевому воздействию на иностранном языке [Текст] / С.В. Чернышов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2014. – № 5 (35): в 2 ч. – Ч. 1. – С. 194–196.

9. Чернышов, С.В. Механизмы иноязычной речевой деятельности и эмоции [Текст] / С.В. Чернышов // Иностранные языки в школе. – М., 2014. – № 12. – С. 19–22.

10. Чернышов, С.В. Эмоциональный концепт как дидактическая единица содержания обучения иноязычной эмотивной коммуникации [Текст] / С.В. Чернышов // Вестник ТГПУ. – Томск, 2014. – Вып. 4 (145). – С. 136–139.

11. Чернышов, С.В. Эмоциональный аспект содержания обучения иностранным языкам [Текст] / С.В. Чернышов // Язык и культура. – М., 2014. – № 4 (28). – С. 203–210.

12. Чернышов, С.В. Отбор эмотивных текстов для обучения иноязычной эмотивной коммуникации [Текст] / С.В. Чернышов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2015. – № 3 (45): в 2 ч. – Ч. 2. – С. 206–208.

13. Чернышов, С.В. Структура и содержание эмотивной компетенции [Текст] / С.В. Чернышов // Вестник НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. – Н. Новгород, 2015. – Вып. 30. – С. 115–124.

14. Чернышов, С.В. Метод ситуационного анализа (case study) в обучении иноязычной эмотивной коммуникации [Текст] / С.В. Чернышов // Нижегородское образование. – 2015. – № 2. – С. 96–101.

15. Чернышов, С.В. Эмотивный аспект профессиональной компетентности учителя иностранного языка [Текст] / С.В. Чернышов, Ю.Н. Хусяинова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2015. – № 11 (53): в 3 ч. – Ч. 1. – С. 194–199.

16. Чернышов, С.В. Основные положения эмоционально-концептного подхода к обучению иностранным языкам [Текст] / С.В. Чернышов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – СПб., 2015. – № 177. – С. 138–145.

17. Чернышов, С.В. Аффективные стратегии обучения иностранным языкам [Текст] / С.В. Чернышов // Нижегородское образование. – 2015. – № 4 – С. 116–120.

Монографии

18. Чернышов, С.В. Эмоционально-концептный подход в обучении иностранным языкам (лингвopsихологические основы): моногр. [Текст] / С.В. Чернышов. – Н. Новгород: Изд-во ООО СМЦ «Приоритет», 2014. – 334 с.

Учебные пособия

19. Чернышов, С.В. Учимся говорить выразительно: учеб. теор-практ. пособие по англ. яз. [Текст] / С.В. Чернышов. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2008. – 119 с.

Научные статьи

20. Чернышов, С.В. Трудности перевода английских фразеологизмов на русский язык [Текст] / С.В. Чернышов // Когнитивные процессы и изучение

иностранных языков (в разных типах учебных заведений): межвуз. сб. науч. ст. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2005. – С. 199–203.

21. Чернышов, С.В. Фразеология как средство формирования вторичной языковой личности [Текст] / С.В. Чернышов // Проблемы формирования социокультурной и когнитивной компетенции в практике преподавания иностранных языков: межвуз. сб. науч. ст. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2006. – С. 126–133.

22. Чернышов, С.В. Обучение выразительности иноязычной речи студентов старших курсов языкового вуза [Текст] / С.В. Чернышов // Коммуникативно-когнитивный подход в реализации целей обучения иностранным языкам в школе и вузе: межвуз. сб. науч. ст. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2007. – С. 317–325.

23. Чернышов, С.В. Принципы отбора фразеологических единиц для обучения выразительности речи [Текст] / С.В. Чернышов // Формирование иноязычных компетенций на занятиях по иностранному языку в разных типах и видах учебных заведений: когнитивный аспект. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2008. – С. 111–120.

24. Чернышов, С.В. Подход как базовая категория методической науки обучения иностранным языкам [Текст] / С.В. Чернышов // Коммуникативно-когнитивный подход в реализации целей обучения иностранным языкам в школе и вузе: межвуз. сб. науч. ст. – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2010. – С. 9–15.

25. Чернышов, С.В. Смысл нормы права и его адекватное выражение лексическими средствами изучаемого языка [Текст] / С.В. Чернышов // Вестник НГЛУ им. Н.А. Добролюбова. – 2009. – Вып. 8. – С. 129–136.

26. Чернышов, С.В. Эмоциональная языковая картина мира и ее обучающий потенциал [Текст] / С.В. Чернышов // Человек. Язык. Культура: сб. науч. ст., посв. 60-лет. юбилею проф. В.И. Карасика: в 2 ч.; отв. соред. В.В. Колесов, М. Влад. Пименова, В.И. Теркулов. – Киев: Изд. дом Д. Бураго, 2013. – Изд. 2-е, испр. – Ч. 1. (Серия «Концептуальный и лингвальный миры». Вып. 2). – С. 458–463.

27. Чернышов, С.В. Новые аспекты в проектировании содержания обучения иностранным языкам [Текст] / С.В. Чернышов // Язык. Культурные концепты. Текст: межвуз. сб. науч. тр. – Вып. 6. – Н. Новгород: ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2013. – С. 120–127.

28. Чернышов, С.В. Проблемное обучение как средство развития эмотивной компетенции [Текст] / С.В. Чернышов // Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности. – Вып. 3 (10). – Н. Новгород: ФГБОУ ВПО «НГЛУ», 2015. – С. 157–161.

Материалы научных конференций, симпозиумов и семинаров

29. Чернышов, С.В. Реализация принципа индивидуализации обучения иностранным языкам в работе с одаренными детьми в рамках организации «Филологического Общества Учащихся» (ФОУ) [Текст] / С.В. Чернышов // Развитие детской одаренности в современном образовательном пространстве России: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (06–08 апр. 2006 г.). – Арзамас: АГПИ им. А.П. Гайдара, 2006. – С. 71–75.

30. Чернышов, С.В. Профессиональная компетенция будущего учителя иностранного языка и ее структура [Текст] / С.В. Чернышов // Педагогическая

практика в системе подготовки современного учителя: материалы 2-й Всерос. науч.-практ. конф. (11–12 мар. 2010 г.). – Арзамас: АГПИ им. А.П. Гайдара, 2010. – С. 323–328.

31. Чернышов, С.В. Эмоционально-концептуальные различия в мировосприятии представителей разных лингвокультурных социумов [Текст] / С.В. Чернышов // Традиции и инновации в лингвистике и лингвообразовании: сб. ст. по материалам 2-й науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Арзамас: АГПИ им. А.П. Гайдара, 2012. – С. 171–176.

32. Чернышов, С.В. Социокультурная основа эмоционально-концептуального подхода в обучении иностранным языкам [Текст] / С.В. Чернышов // Научный потенциал мира: сб. ст. по материалам 8-й междунар. науч.-практ. конф. (17–25 сент. 2012 г.). – Т. 9. Педагогические науки. – София, 2012. – С. 32–36.

33. Чернышов, С.В. Содержание коммуникативной компетенции в рамках эмоционально-концептуального подхода [Текст] / С.В. Чернышов // Когнитивный подход в обучении иностранным языкам в школе и вузе: проблемы и перспективы: материалы науч.-практ. семинара (21 нояб. 2012 г.). – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2012. – С. 247–256.

34. Чернышов, С.В. Когнитивная база эмоционально-концептуального подхода в обучении иностранным языкам [Текст] / С.В. Чернышов // Лингвистика, лингводидактика, переводоведение: актуальные вопросы и перспективы исследования: сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. (20 нояб. 2012 г.). – Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2012. – С. 206–213.

35. Чернышов, С.В. Эмоциональный интеллект как важная составляющая успешной иноязычной коммуникации [Текст] / С.В. Чернышов // Языковое образование: достижения и проблемы: сб. ст. по материалам Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. (17 апр. 2013 г.); под ред. Е.Е. Беловой – Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2013. – С. 188–194.

36. Чернышов, С.В. Концепт как дидактическая единица обучения иностранным языкам [Текст] / С.В. Чернышов // Межкультурная и межэтническая коммуникация в преподавании иностранных языков: материалы науч.-практ. конф. (10 дек. 2013 г.). – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2013. – С. 233–240.

37. Чернышов, С.В. Фрейм как дидактическая единица обучения языку эмоций [Текст] / С.В. Чернышов // Проблема достижения качества образования в современных условиях: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (15,16 нояб. 2013 г.). – Томск: ТОИПКРО, 2014. – С. 140–145.

38. Чернышов, С.В. Эмоциональный концепт: понятие, структура, методический аспект [Текст] / С.В. Чернышов // Инновации в подготовке учителя иностранного языка: теория и практика: сб. ст. по материалам Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. (16 апр. 2014 г.); под. ред. Е.Е. Беловой. – Н. Новгород: НГПУ им. К. Минина, 2014. – С. 94–99.

39. Чернышов, С.В. Концептная форма представления эмоционального компонента содержания обучения иностранным языкам [Текст] / С.В. Чернышов // Актуальные проблемы совершенствования преподавания иностранных языков в свете личностно-деятельностной парадигмы: материалы III Междунар. науч.-практ. конф., посв. 100-летию ВятГГУ (20–21 нояб. 2014 г.). – Киров: ВятГГУ, 2014. – С. 212–216.

Формат 60x84 1/16 Тираж 130 экз.
Заказ №504 Усл. п.л.: 2,5

Подписано в печать:
15.03.2016 г.

Издательство «ООО СМЦ «Приоритет»
Нижний Новгород, ул. Нижегородская, 22