

0721758-1

На правах рукописи

ГРИШИНА Ираида Алексеевна

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ
СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНОГО ВУЗА**

13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования

А В Т О Р Е Ф Е Р А Т

диссертации на соискание ученой степени кандидата
педагогических наук по специальности

Казань - 2001

Работа выполнена в лаборатории гуманитарной подготовки Института среднего профессионального образования Российской академии образования.

Научный руководитель: доктор педагогических наук,
профессор, действительный
член РАО Г.В.Мухаметзянова

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук,
профессор Габдулхаков В.Ф.,
кандидат педагогических наук,
доцент Хабриева О.А.

Ведущая организация: Удмуртский государственный университет.

Защита состоится 26 июня 2001 года в 10.00 часов на заседании диссертационного совета Д 008.012.01 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора педагогических наук при Институте среднего профессионального образования Российской академии образования по адресу: 420039, г. Казань, Исаева, 12.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке института по адресу: 420039, г. Казань, Исаева, 12.

Автореферат разослан 26 июня 2001 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета



Т.М. Трегубова



ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Актуальность исследования. Общеизвестно, что уровень речевой культуры студентов высших учебных заведений в последнее время заметно снизился. Это обусловлено самыми разными причинами: социально-экономическими, политическими, нравственно-этическими, этнокультурными, языковыми и др.

На речевую культуру студента негативно влияют и недостаточно высокий уровень языковой подготовки в средних специальных и высших учебных заведениях, отсутствие в учебных планах некоторых вузов языковых предметов, которые способствовали бы формированию знаний, умений и навыков владения грамотной речью, помогали бы осознавать важность повышения и совершенствования речевой культуры.

Нужно особо отметить, что и современная школа, готовя своего выпускника к поступлению в ССУЗы и вузы, не обеспечивает должного уровня языковой подготовки: количество часов, отведенных на изучение русского языка и в школе, и в вузе, существенно сократилось.

На речевую культуру студента негативное влияние оказывают и факторы, связанные с двуязычием: непрофессиональное отношение к развитию билингвизма, игнорирующее процесс интеграции в обучении языкам, отрицательно влияет на становление коммуникативной личности; речь с неправильным порядком слов, с нарушением единства временных форм глаголов, использование которых обусловлено отрицательным влиянием родного языка, становится нормой не только бытового, но и официально-делового общения и др.

В настоящее время проблемы языка, речевой культуры вышли за рамки филологии, стали проблемами многих наук: психологии, педагогики, юриспруденции, риторики и др.

Культура речи является частью общей культуры личности, а навыки владения грамотной связной речью – профессиональной потребностью во многих сферах общественной жизни.

Между тем практика показывает, что современная профессиональная речь изобилует жаргонизмами, вульгаризмами, просторечными элементами, а нормы языка растворились в потоке ошибок.

Невыразительная, фонетически неграмотная речь, нарушения в логике ее построения, неоправданные мимика, жесты отрицательно влияют на собеседника, подрывают авторитет говорящего, вызывают взаимное недоверие, создают впечатление непрофессионализма и некомпетентности, снижают эффективность общения, порой основательно «свертывая» его.

Поэтому совершенствование педагогического процесса в вузе, когда переосмысливаются многие представления о содержании образования, его усовершенствовании, гуманизации, когда студент становится субъектом обучения, а сам учебный процесс переходит в учебно-исследовательский, основанный на интегрированном, развивающем и воспитывающем характере обучения, предполагает повышенное внимание к формированию речевой культуры студентов. Особенно это касается вузов, которые готовят специалистов «сферы повышенной речевой ответственности» (юристов, социальных работников и т.д.). «Для нас сегодня, - подчеркивает академик Г.В.Мухаметзянова, - должно быть главным восприятие человека как целостно-многосторонней личности, понимание

духовной целостности всей человеческой деятельности. Но подобный подход невозможен без такой перестройки образования, при которой подготовка студентов к профессиональному, квалифицированному исполнению специальных действий не выступала исключительной целью образования, а вписывалась в несравненно более широкую, многостороннюю систему формирования человека».

Профильное изучение языка позволяет, на наш взгляд, интенсифицировать учебный процесс, активизировать исследовательскую, познавательную деятельность студентов, повышать уровень их языковой подготовки, а в конечном итоге - общую профессиональную и социальную культуру будущих специалистов.

В процессе изучения педагогической литературы и существующей практики нами было выявлено **противоречие** между практической потребностью в эффективном обучении речевой культуре и недостаточной разработанностью ее в педагогике. Выбор темы обусловлен тем, что реальные потребности обучения в высших учебных заведениях гуманитарного профиля вызывают необходимость разработки педагогической системы формирования речевой культуры студентов гуманитарного вуза с учетом педагогических условий, способствующих формированию речевой культуры как средству овладения специальностью.

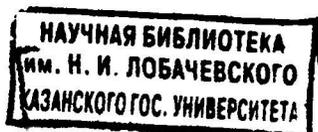
Необходимость разработки педагогической системы формирования речевой культуры обуславливается и тем, что в ходе исследования речевой деятельности студентов Казанского социально-юридического института (40 курсовых работ, 127 контрольных работ, более 300 фиксированных наблюдений над устной речью) выявлены самые разнообразные нарушения речевых норм, недопустимые для профессиональной деятельности юриста или социального работника. Причем нами установлены особенности речевых недочетов, связанные с построением речи как коммуникативно-целостного высказывания, личностно ориентированного на собеседника или группу людей. К сожалению, именно эти недочеты пока не нашли должного отражения в лингводидактических и психолого-педагогических исследованиях.

Исследования по проблеме формирования речевой культуры на материале конкретных специальностей и средств литературного языка ведутся уже много лет (см. работы А.А.Амельчонко, А.Р.Арутюнова, Э.Р.Бердниковой, А.Н.Васильевой, Т.А.Вишняковой, В.Ф.Габдулхакова, И.К.Гапочки, Т.В.Губаевой, Л.П.Клобуковой, В.Г.Костомарова, Э.Н.Леоновой, Н.А.Метс, О.Д.Митрофановой, Е.И.Мотиной, Г.Н.Молотковой, Т.Б.Одинцовой, Л.З.Шакировой и др.).

К сожалению, приходится констатировать, что и традиционные приемы и средства обучения речевой культуре не всегда оправдывают себя. Уже недостаточно акцентировать внимание только на вопросах лексики, орфоэпии, логики и т.д.

Многие специалисты, занимающиеся вопросами речевой культуры, еще недостаточно оценили особую роль категории связности в построении монологического высказывания.

Практика же современных исследований в психолингвистике убеждает в том, что именно эта категория обеспечивает эффект коммуникативного воздействия, так необходимый специалистам гуманитарного профиля.



Наше исследование посвящено проблеме эффективности обучения будущих юристов и социальных работников речевой культуре как средству их профессиональной подготовки. Отличие нашего исследования от имеющихся заключается в том, что нам удалось определить список речевых недочетов, существенно снижающих эффективность профессионального речевого общения, и обосновать комплекс педагогических условий, направленных на ликвидацию этих недочетов и повышающих эффективность формирования речевой культуры в гуманитарном вузе, раскрыть сущностные характеристики дидактической модели формирования речевой культуры студентов гуманитарного вуза.

Цель исследования: выявить и обосновать комплекс педагогических условий формирования речевой культуры студентов гуманитарного вуза, экспериментально проверить эффективность этих условий.

Объект исследования – формирование речевой культуры студентов гуманитарного вуза.

Предмет исследования – педагогические условия формирования речевой культуры студентов гуманитарного вуза как средства овладения специальностью.

Гипотеза исследования: процесс формирования речевой культуры студентов гуманитарного вуза будет эффективным при реализации следующих педагогических условий:

1. Интеграции общей и профессиональной речевой подготовки студентов;
2. Использовании концептуальных положений о структуре языковой личности и её речевой деятельности;
3. Учёта роли билингвизма как современные культурные нормы в ситуации государственного двуязычия;
4. Опоры на лингводидактические и психолого-педагогические принципы формирования языковой деятельности;
5. Разработки и применение практико-ориентированных развивающих упражнений.

Исходя из сущности проблемы, цели и гипотезы исследования были поставлены следующие задачи:

1. Определить психолингвистические основы развития речевой культуры студентов как средства овладения ими специальностью.
2. Выявить речевые недочеты, снижающие качество речевого общения студентов гуманитарного вуза.
3. Разработать модель развития речевой культуры студентов гуманитарного вуза.
4. Определить педагогические условия эффективного обучения речевой культуре студентов на основе разработанной модели.
5. Экспериментально проверить эффективность предлагаемой модели и педагогических условий ее реализации.

Методы исследования:

- теоретический анализ отечественной и зарубежной философской, педагогической, психологической, лингводидактической и методической литературы, психолого-педагогических исследований по данной проблеме;

- анализ исследуемых понятий и обобщение педагогического опыта по исследуемому кругу вопросов, а также ретроспективный анализ личного опыта преподавания в вузе;

- констатирующий и формирующий эксперимент;
- методы моделирования, наблюдения, анкетирования, изучения педагогической документации, лингводидактического описания фрагментов речевой деятельности студентов гуманитарного вуза;
- статистический метод (количественный и качественный анализ результатов эксперимента).

Научная новизна и теоретическая значимость исследования заключаются в том, что:

- раскрыта сущность речевой культуры студентов гуманитарного вуза как базовое качество профессиональной компетенции специалиста;
- диагностически определены цели и задачи формирования культуры речи студентов, соотнесенные с лингводидактическими и психолого-педагогическими принципами;
- разработана модель развития речевой культуры студентов гуманитарного вуза;
- выделены и обоснованы педагогические условия эффективного обучения речевой культуре студентов на основе разработанной модели;
- разработана методика анализа конкретных речевых недочетов, существенно снижающих качество речевого общения студентов.

Практическая значимость исследования состоит:

- в разработке методических рекомендаций по анализу устной и письменной речи студентов, по выявлению и систематизации речевых недочетов;
- в разработке и создании учебного пособия по обучению языку специальности.

Предложенная система работы по развитию речевой культуры может быть положена в основу создания учебно-методических рекомендаций по преподаванию курсов "Риторика", "Культура речи" в других вузах; она может быть использована также преподавателями, работающими на кафедрах русского языка и культуры речи.

На защиту выносятся следующие положения:

- обоснование речевой культуры студентов как базового качества профессиональной компетентности специалиста;
- модель формирования речевой культуры студентов как базового качества профессиональной компетентности специалиста "сферы повышенной речевой ответственности";
- комплекс педагогических условий формирования речевой культуры студентов гуманитарного вуза;
- алгоритм практико-ориентированных развивающих культуру речи упражнений.

Методологическую основу диссертации составляют важнейшие положения о взаимосвязи языка и мышления (Л.С. Выготский, А.А. Потебня, А.Р.

Лурия и др.), психологические основы общения (Б.Ф. Ломов и др.) теория речевой деятельности и языковой личности (А.Н. Леонтьев, Ю.Н. Караулов, В.Ф. Габдулхаков, Л.З. Шакирова и др.), лингвистическая теория текста (Л.В. Щерба, В.Г. Костомаров, Г.Я. Солганик и др.), концепция развивающего обучения (А.Н. Выготский, Л.В. Занков, В.В. Давыдов и др.), ведущая роль деятельности в формировании специалиста (П.Я. Гальперин [44], Т.В. Губаева [55] и др.), теория поэтапного формирования умственных действий в процессе обучения (П.Я. Гальперин [44], Н.Ф. Талызина [166]).

Работа опирается на методологическую сущность системного подхода к анализу педагогических явлений (С.И. Архангельский [5], В.П. Беспалько [17], Н.В. Кузьмина [90]), на идеи педагогического проектирования (В.В. Краевский [89] и др.).

Методологическую основу исследования также составляет диалектический метод познания действительности, концепция гуманизации и гуманитаризации образования (И.Я. Зимняя [71], Г.В. Мухаметзянова [116] и др.), личностно-культурный подход к интеграции гуманитарной и профессиональной подготовки (Л.А. Волович, Г.И. Ибрагимов, М.П. Архипова [6]).

Первый этап (1997-1998) - изучение литературы по проблеме исследования, разработка научного аппарата, опытная работа, проведение теоретического исследования, анализ и классификация типичных речевых недочетов студентов; определение педагогических условий построения системы речевой работы.

Второй этап (1998-1999) - разработка модели обучения речевой культуре как средству освоения специальности; проведение психолого-педагогического эксперимента.

Третий этап (1999-2000) - анализ и обобщение результатов теоретико-экспериментальной работы; литературное оформление диссертации.

Достоверность результатов и обоснованность выводов обеспечены методологической проработкой рассматриваемой проблемы, соответствием методов исследования его задачам, проверкой теоретических положений исследования в педагогическом эксперименте и статистической обработкой результатов.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографии, приложения.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, раскрывается научный аппарат, формулируются положения, выносимые на защиту, характеризуются новизна, а также теоретическая и практическая значимость исследования.

В первой главе «Формирование речевой культуры студента как педагогическая проблема» раскрываются вопросы речевой культуры как средства выражения общей культуры личности, состояние разработанности данной проблемы в философской, психолого-педагогической лингводидактической

науке; построения образовательной системы (системы обучения речевой культуре студентов гуманитарного вуза, психолого-педагогические основы теории речевой культуры, прикладные аспекты современной теории языка, а также моделирование речевой работы в гуманитарном вузе).

Дефицит культуры мы ощущаем в духовной сфере, на производстве и просто в общении. При этом существенны не только реальное состояние культуры молодежи, но и проблема повышения культуры будущей интеллигенции как фактора, способствующего процессу перевода всей социальной системы на новые пути развития.

Опираясь на работы Л.А.Воловича, А.Н.Леонтьева, Г.В.Муха-метзяновой, Н.Ф.Талызиной, В.Шадрикова в модели профессиональной деятельности специалиста гуманитарного профиля можно выделить следующие фазы: аналитико-диагностическую, проективно-конструктивную и коммуникативно-исполнительскую.

С коммуникативной компетентностью специалиста тесно связаны такие проблемы, как общая культура личности, культура речевого поведения, образ речевого поведения и т.д.

Под культурой поведения ученые понимают обычно совокупность сформированных, социально значимых качеств личности, повседневных поступков человека в обществе, основанных на нормах нравственности, этики, эстетической культуре. Культура поведения выражает, с одной стороны, нравственные требования общества, закрепленные в нормах, принципах и идеалах, с другой - усвоение положений, направляющих, регулирующих и контролирующих поступки и действия воспитанников. В культуре поведения проявляется единство внешних факторов, регулирующих деятельность и поведение, и внутренних - индивидуальных возможностей личности. Усвоенные человеком правила культуры поведения превращаются в ценное качество личности - воспитанность. Воспитанность, хорошие манеры, соблюдение этикета всегда ценились в обществе, так как они отражали богатый внутренний мир человека.

В культуре поведения органически слиты культура общения, культура внешности и бытовая культура (удовлетворение потребностей). Основа культуры общения - гуманное отношение человека к человеку. Поэтому воспитание культуры общения требует формирования доверия и доброжелательности к другим людям. Нормами общения являются вежливость, соблюдение условных и общепринятых способов выражения доброго отношения друг к другу, формы приветствий, благодарности, извинений, правила поведения и т.д. Непременный атрибут культуры общения - тактичность, умение понять чувства и настроения окружающих людей, поставить себя на их место, представить возможные последствия для них своих поступков. Важный признак культуры поведения - проявление точности и обязательности.

В культуре поведения большое место занимает культура речи, умение участвовать в полемике, дискуссии, понимание юмора. Как педагогическое понятие культура речи предполагает владение нормами устного и письменного литературного языка (правилами произношения, ударения, грамматики, словоплотребления и др.), а также умение использовать выразительные языковые

средства в разных условиях общения в соответствии с целями и содержанием речи.

Наиболее полно проблема речевой культуры представлена в исследованиях Д.Э.Розенталь, В.К.Костомарова, Л.И.Скворцова, С.И.Ожегова, М.Р.Львова, Р.И.Аванесова и др. Ведущим требованием речевой культуры является нормативность речи. Нормативность включает в себя такие качества, как точность, ясность, чистота. Критерий точности речи - ее соответствие мыслям говорящего и пишущего, правильный отбор языковых средств для адекватного выражения содержания высказывания. Критерий ясности речи - ее доходчивость и доступность для тех, кому она адресована. Критерий чистоты речи - исключение нелитературных элементов (диалектных слов, просторечной лексики, профессиональных жаргонизмов), уместность использования в ней определенных средств в конкретной ситуации речевого общения и т.д. Культурная речь отличается богатством словаря, разнообразием грамматических конструкций, художественной выразительностью, логичной стройностью. Правильность речи воспитывается в процессе обучения языку.

В определении культуры речи существенную роль играет коммуникативный компонент, когда в построении текстов учитывается функциональная дифференциация языка и прагматические условия общения.

Прагматические условия, действуя в пределах той или иной функциональной разновидности языка, конкретизируют цели общения и, следовательно, прямо влияют на оптимальный для данного случая выбор и организацию языковых средств.

Опыт исторического развития понятий *культура, культура поведения, культура речи и культура общения* показывает, что речевая культура личности человека является важнейшим показателем его общей культуры. Поэтому развивая речевую культуру студента мы тем самым будем влиять и на его общую культуру.

В проблемах речевой коммуникации особое место занимают проблемы средств выражения (грамматика, слова, формы). Эти средства усваиваются быстрее и прочнее тогда, когда внимание студентов фокусируется не на них, а на том, что они делают в общении, что с помощью них достигается, происходит. Язык как средство общения усваивается при условии интеллектуальной и коммуникативной активности. Технология обучения должна более последовательно определяться особенностями единой системы языка как средства общения и механизмами усвоения / овладения, исходить не только из закономерностей построения диалогической, но и различных типов монологической речи. Тогда любая вновь вводимая и тренируемая единица будет соотноситься со всем общим содержанием коммуникативной компетенции. В новой технологии деятельность учения и деятельность общения должны быть максимально сближены; на занятии должен быть общий предмет и продукт деятельности; между студентами должны быть распределены функциональные места, определяющие «позицию» и «отношение» каждого к предмету деятельности и к партнерам; между участниками должна существовать совокупность активных взаимодействий, преподаватель же должен быть организатором межличностного обще-

ния, образцом для подражания, лидером коллектива и одновременно партнером, носителем нравственно-этических норм.

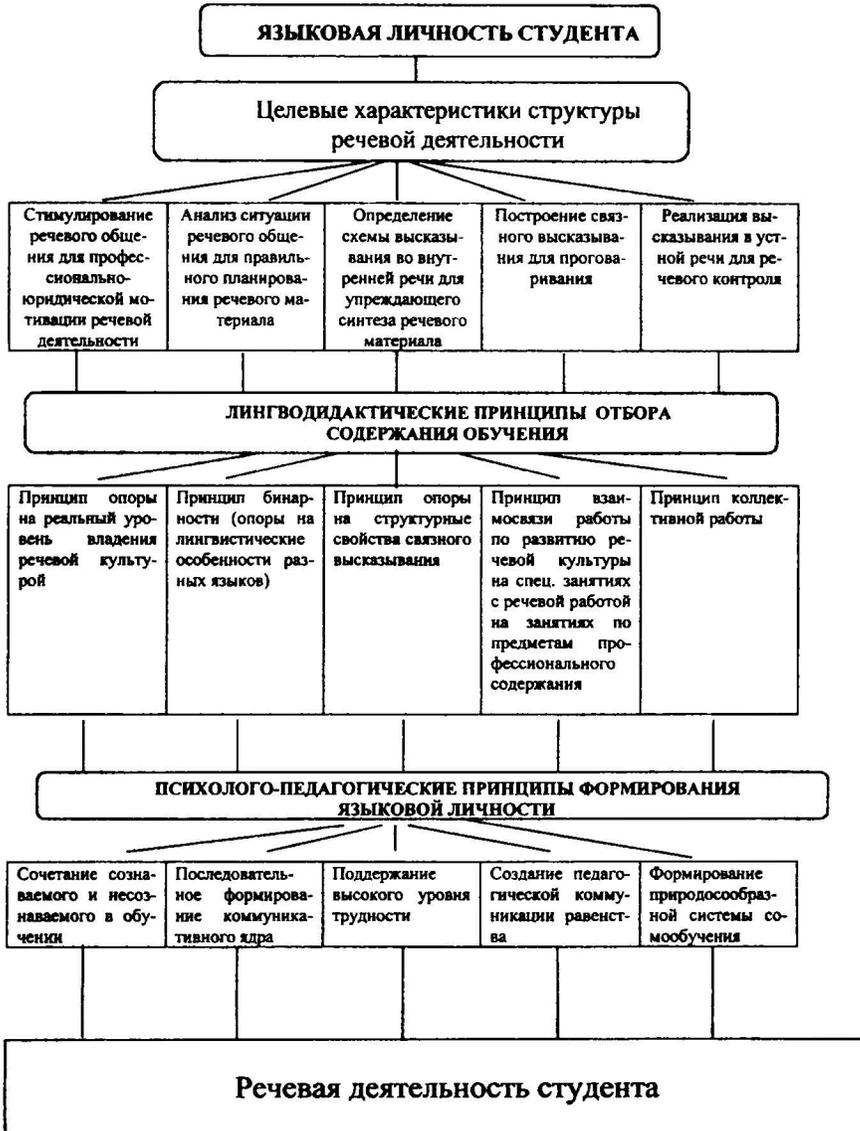
Современную технологию языковой коммуникации можно рассматривать с точки зрения подхода, выработанного на основе исследования проблем формирования языковой личности (Ю.Н.Караулов, Н.А.Андромонова, Л.З.Шакирова, В.Ф.Габдулхаков).

В структуре языковой личности выделяют три уровня, каждый из которых связан с комплексом как лингводидактических, так и психолого-педагогических условий. Первый уровень - вербально-семантический. Это уровень простого человеческого общения. Здесь преподаватель должен проявляться прежде всего как личность, а потом уже как предметник. При этом педагог должен устанавливать с группой отношения эмпатии (сопереживания), позволяющие открывать канал для рефлексивной деятельности с двух сторон: со стороны преподавателя и со стороны студентов. Второй уровень - когнитивный. Этот уровень через слово (язык общения) связан с наложением структуры ценностных установок преподавателя на структуру установок, сформированных в сознании студентов. Исследования показывают, что эти структуры существенно различаются. Традиционная (назидательная) педагогика здесь результатов не дает. Рефлексивная деятельность может быть организована на основе моделирования и профессиональной реализации ситуации ожидания эффекта неожиданного. Неожиданный поворот практикума, неожиданное открытие, неожиданный познавательный эффект и т. д. позволяют формировать свои собственные ценности, а не прицениваться к ценностям другого (каким бы авторитетом он ни пользовался). Третий уровень - мотивационно-прагматический. Этот уровень связан с установлением в группе условий реального общения (в отличие от преобладающего сейчас на занятиях псевдообщения). На первый план здесь выходит учет реальных коммуникативных потребностей обучаемых и моделирование в рамках выявленных речевых потребностей ситуации коммуникативного ядра, т. е. такой ситуации, когда каждый участник совместной познавательной деятельности попадает в условия необходимости говорить своими собственными словами, а не чужими.

Таким образом, общение является разновидностью языковой коммуникации, - важнейшей детерминантой всей системы психического развития личности.

Основной круг психологических проблем, возникающих в ходе нашего анализа, связан с исследованием лингвистических основ продуцирования высказывания как первоэлемента языковой коммуникации (общения). Модель же формирования речевой культуры студента гуманитарного вуза можно представить следующим образом (см. схему 1).

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ



Как видим, языковая личность, реализуемая на трех уровнях (вербально-семантическом, когнитивном и мотивационно-прагматическом), должна формироваться как личность, обладающая речевой культурой, при прохождении стадий мотивации речевой деятельности, протекающей в соответствии с нормами речевой культуры, планирования речевого материала, упреждающего синтеза, проговаривания и речевого контроля. Отбор содержания для формирующей модели должен происходить на основе таких лингводидактических принципов, как принцип опоры на реальный уровень владения речевой культурой, принцип бинарности (опоры на лингвистические особенности разных языков), принцип опоры на структурные свойства связного высказывания, принцип взаимосвязи работы по развитию речевой культуры на специальных занятиях с речевой работой на занятиях по предметам профессионального содержания, принцип коллективной работы. В числе наиболее важных психолого-педагогических принципов речевой работы можно выделить: сочетание сознательного и несознательного в обучении, последовательное формирование коммуникативного ядра, поддержание высокого уровня трудности в усвоении речевого материала, создание педагогической коммуникации равенства, формирование природосообразной системы самообучения.

В структуре языковой личности необходимо выделять функционально-семантический компонент, связанный с проблемами билингвизма как культурной нормы общества, где государственными являются два языка – русский и татарский.

Полученные в ходе эксперимента данные позволили сделать вывод о том, что к перспективным путям развития двуязычия, а следовательно и речевой культуры могут быть отнесены направления, связанные с усилением семантической базы:

- татарского языка в условиях преобладающего типа русско-татарского субординативного билингвизма;
- русского языка в случаях развитого татарско-русского субординативного билингвизма;
- татарского и русского языков в случаях преобладания смешанного билингвизма.

Во второй главе «Комплекс педагогических условий эффективности формирования речевой культуры студента» – раскрываются лингводидактические принципы построения системы обучения речевой культуре, вопросы изучения уровня речевой культуры студентов в процессе учебно-воспитательной деятельности, технология развития речевой культуры на основе практико-ориентированных упражнений, методика проверки эффективности экспериментальной работы по формированию речевой культуры.

Результаты исследования позволили выделить следующую совокупность лингводидактических принципов, с опорой на которые была построена модель экспериментальной системы обучения:

1. Принцип опоры на реальный уровень владения речевой культурой, прежде всего навыками связной речи, умением общаться, аргументировать и рассуждать в рамках принятых норм профессионально-литературной речи.
2. Обучение речевой культуре должно строиться на основе принципа бинарности изучения теоретических сведений о языке и формирования речевых умений.

3. Принцип опоры на структурные свойства связного высказывания. Реализация этого принципа должна осуществляться на основе циклизации этапов работы над структурной высказывания, этапов, обусловленных тенденциями формирования связной речи на разных этапах освоения речевой культуры. Принцип опоры на структурные свойства связного высказывания может найти свое воплощение, когда студентам будут последовательно и целенаправленно объясняться законы построения связного текста, особенности функционирования его смысловых единиц (абзацев, ССЦ, текстовых субъектов и предикатов). (См. схему 2).

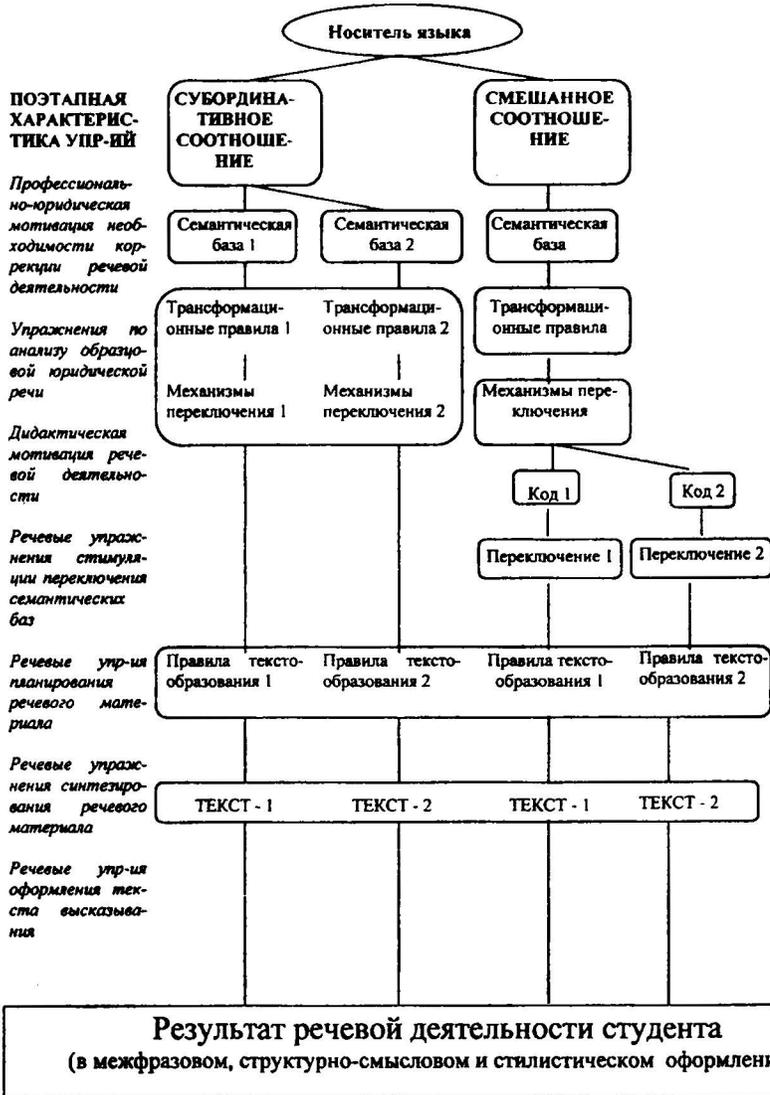
4. Принцип взаимосвязи работы по развитию культуры речи на занятиях словесности (на специальных занятиях по культуре речи) с речевой работой на занятиях по юриспруденции, а также с речевой работой на занятиях по другим предметам.

5. Принцип коллективной работы по анализу готового текста и коллективному составлению связных высказываний.

6. Принцип технологической организации обучения. Современный опыт работы диктует необходимость максимального сближения деятельности учения и деятельности общения, разработки новой для высшего учебного заведения (особенно социально-юридического профиля) технологии обучения, технологии, характеризующейся наличием общего для группы студентов предмета и продукта деятельности. Новая технология требует использования других коммуникативных методов обучения, получивших в методике название практических, сознательно-коммуникативных. В основе этих методов лежат психолого-педагогические идеи, органически связанные с ведущими теоретическими положениями концепции личности (А.А.Леонтьев), теории коллектива (А.В.Петровский); вытекают из представлений о речевой деятельности, созданных отечественной психолингвистикой (А.А.Леонтьев); учитывают возможности использования в обучении сферы бессознательного (Г.Лозанов).

7. Методы обучения базируются на вышеперечисленных принципах формирования языковой личности (см. схему 1): сочетании сознаваемого и незосознаваемого в освоении содержания текста и процедур его реализации перед группой студентов (*«это интересно!»*); последовательном формировании коммуникативного ядра через систему стимулов, побуждающих к речевой реализации индивидуально-личностного представления о том, что обсуждается на занятии (*«мое мнение!»*); на поддержании высокого уровня трудности в операциях синтаксического, тема-рематического (актуальное членение) и логического синтезирования текста (*«это понятно!»*); на создании педагогической коммуникации равенства, при которой преподаватель и студенты имеют равные функции диалогового взаимодействия, позволяющие переводить обучаемых с позиции объекта обучения на позицию активного субъекта самообучения (*«я сделал быстрее!»*); на формировании природосообразной системы самообучения, при которой каждый движется к своему (часто вымышленному) образу (идеалу) юриста, социального работника (*«Я умный и способный!»*, *«Я тоже смогу»*), и в практической деятельности удовлетворяют разные интересы учащихся (студентов), что повышает эффективность процесса воспитания.

**МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТА В КОНТЕКСТЕ СООТНОШЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКИХ БАЗ**



При обработке содержания обучения мы ориентировались на личностно-культурный подход к интеграции гуманитарной и профессиональной подготовки. На занятиях в качестве учебно-технологической доминанты ситуативно выбиралась одна из разновидностей технологий (модельная, информационная, социовизуальная, концентрированного типа, компьютерная, тренинговая или эвристическая), которая в данный момент в наибольшей степени соответствовала идее интеграции гуманитарной (в данном случае - речевой) и профессиональной подготовки.

В основу и занятий, и системы речевых упражнений были положены три типа целей: когнитивные, операционные и мотивационно-аффективные. Когнитивный компонент целеобразования предполагал моделирование упражнений, направленных на запоминание, воспроизведение и понимание речевых структур, составляющих образец современной речевой культуры. Операционный компонент предполагал применение основных правил речевой деятельности на практике, анализ, планирование и синтез речевого материала. Мотивационно-аффективный компонент был связан с эмоциональной готовностью студента реагировать на ситуации коммуникативного ядра, с умением правильно пользоваться критериями правильной речи, с соблюдением норм речевой культуры.

Начальная диагностика уровня речевой культуры позволила нам выявить типичные недочеты студентов на уровне речевой культуры: недочеты в построении связной речи: неумение строить межфразовую связь (использовать в качестве средств МФС существительные, однокоренные слова, местоимения, синонимы, наречия, единство видовременных форм глаголов-сказуемых); неумение строить смысловую часть высказывания по законам абзаца (когда поясняющая часть комментирует первую) или сложного синтаксического целого (когда микротема обозначается в начале, раскрывается в середине и завершается в конце); неумение строить высказывание как логическое суждение (где есть объясняемое и объяснение, поясняемое и пояснение и т.д.) или фрагмент (где есть вступление, основная часть и заключение).

Проведение констатирующего, а затем формирующего эксперимента, сопоставительный анализ их результатов, данные мониторинга формирования учебной деятельности подтверждают эффективность использования обозначенных нами подходов. В экспериментальных группах значительно увеличилось количество студентов, включенных в коллективное общение (от 52% до 98%), возрос интерес к способу практических действий (от 57% до 87%). Процент студентов, овладевших им (67%-91%), умеющих анализировать понятие, участвовать в совместной деятельности и общении (56%-82%), с содержательным познавательным интересом (37%-89%).

Многочисленные наблюдения, повторные диагностические контрольные работы (через 1 год, через 2 года) говорят об успешном формировании у студентов самостоятельного мышления.

Однако главным критерием эффективности нашей работы стал критерий качества речевой культуры студентов.

Полученные результаты имеют значение в контексте проблемы, широко обсуждаемой в последнее время и в теоретическом, и практическом планах, а именно проблемы о содержании и средствах развития речевой культуры.

Проверка сформированности необходимых умений и навыков осуществлялась неоднократно. На каждом этапе, а также стадии работы проводились срезы, результаты которых подтверждали правильность выбранных нами лингводидактических приемов. Вместе с тем необходимо было получить данные о том, насколько эффективна система нашей работы, чему научились студенты в процессе опытной работы. Поставленная задача определила методику организации заключительного среза, проведенного в конце опытного обучения.

Для объективной оценки эффективности нашей работы мы использовали методы анализа, разработанные немецкими психологами (см.: Informationen zu Schulbuchfragen. - Heft 17. - Berlin, 1974). Эти методы позволяют измерять значимые характеристики речи.

При анализе высказываний студентов контрольных и экспериментальных групп учитывались такие значимые характеристики, как степень концентрации информации в высказываниях, логическая взаимосвязь предложений, понятийный уровень предложений и синтаксическая сложность предложений.

Анализ, построенный на выявлении, измерении и сравнении этих характеристик давал объективное представление об уровне развития связной речи в экспериментальных и контрольных группах. Всего было проанализировано 645 высказываний (в течение 1997-2001 гг.)

Чтобы получить необходимые данные, мы предлагали студентам экспериментальных и контрольных групп подготовить связные выступления, состоящие из ответа на определенный вопрос. Вопросы обычно прорабатывались на лекциях, практикумах, дидактических играх.

Данные диагностических исследований мы занесли в таблицу (см. табл. 1).

**Значимые характеристики
устных высказываний студентов социально-юридического института**

Значимые характеристики устных высказываний	Контрольные группы		Экспериментальные группы	
	до эксперимента	после эксперимента	до эксперимента	после эксперимента
1. Степень концентрации информации	2,2	2,5	2,1	3,4
2. Логическая взаимосвязь предложений	0,5	0,6	0,6	1,9
3. Понятийный уровень предложений	17,4	17,6	17,4	19,8
4. Синтаксическая сложность предложений	3,0	3,3	3,3	6,9

Данные таблицы подтверждают, что такой показатель речевой культуры, как связная (коммуникативно ориентированная) речь, у студентов экспериментальных групп значительно выше, чем у студентов контрольных. Повторяемость этих результатов в разные периоды работы позволяет судить о правомерности выдвинутой нами гипотезы. Таким образом, качество работы по развитию речевой культуры студентов заметно повышается, если она организуется на основе взаимосвязи общей и профессиональной речевой подготовки студентов; если на занятиях последовательно и систематически прорабатываются речевые ошибки, обусловленные интерферентным (отрицательным) влиянием одного языка на другой; если речевая работа носит системный характер и организуется на основе технологии, учитывающей реальные коммуникативные потребности будущих юристов и социальных работников; если стратегия работы по развитию речевой культуры реализуется с доминантной установкой на категорию связности, обеспечивающей коммуникативную целостность речи.

Результаты исследования представлены в следующих работах автора:

1. Риторика и культура речи. // Учеб. пособие для гимназий и лицеев. - Казань, в надзаг.: Международная педагогическая академия, 2000. - С. 59-75.

2. Словесность в юриспруденции. // Программа курса для студентов юридического факультета - Казань: Казанский социально-юридический институт, 1998. - 9 с.

3. Словарь-минимум орфографических и орфоэпических трудностей русского языка. // Казанский социально-юридический институт - Казань, 2001. - 21 с.

4. Культура речи как средство социально-профессиональной адаптивности будущих юристов. // Социально-профессиональное становление .- Казань, 1999. С. 101-103.

5. Речевая культура как фактор гуманизации взаимоотношений между людьми. // Гуманистическая парадигма профессионального образования: реалии и перспективы. – Казань, 1998. С. 118-120.

6. Основы культуры речи. // Программа курса для студентов юридического и социально-экономического факультетов. – Казань, 2001. - 20 с.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Триш', followed by a horizontal line.

Подписано в печать 16.03.01 г. Печать ризографическая.
Гарнитура Times. Формат бумаги 60х90/16. Объем 1,25 п.л.
Тираж 100 экз. Заказ № 135

Информационно-издательский центр ИСПО РАО
(лицензия № 163 от 18.03.1996 г.)
420039, г.Казань, ул.Исаева, 12

