

ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ

УДК 378.016:81 – 028.31

ББК Ч 481.22

А. А. Евтюгина
**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РЕЧЕВОЙ ОБРАЗОВАННОСТИ
СТУДЕНТОВ**

***Ключевые слова:** профессионально-речевая составляющая; научно-исследовательский компонент; стилистика научной речи.*

***Резюме:** в статье предлагается методика поэтапного формирования профессионально-речевой грамотности студентов. Каждый этап связан с решением конкретной задачи – освоением комплекса навыков как общей, так и профессиональной культуры речевой коммуникации.*

В условиях модернизации российского образования идет поиск парадигмы обучения, соответствующей новым условиям. Ученые приходят к мысли о необходимости создания научно-гуманистической системы обучения, обязательным компонентом включающей в себя речевую культуру, владение основами успешной коммуникации. Для будущих специалистов, профессия которых относится к сфере повышенной речевой ответственности (педагог, юрист, менеджер, врач, психолог и др.), предлагается технология формирования и повышения профессионально-речевой образованности студентов.

Подготовительная стадия реализации технологии – *стадия межпредметной координации содержания образования* – ориентирована на студентов 1–3-х курсов и состоит в подготовке проекта становления профессионально-речевой образованности студентов (межпредметной координации содержания образования) и организации пропедевтического этапа становления профессионально-речевой образованности. На первой стадии формирования профессионально-речевой образованности осуществляется преимущественно на основе усвоения студентами разделов гуманитарных и общепрофессиональных дисциплин. Оцениваются результаты первой стадии по критериям точности соблюдения, применения, полноты усвоения орфоэпических, акцентологических, лексических, фразеологических, морфологических, синтаксических, стилистических, этических норм и сознательности их использования. Наряду с изучением теории обращается внимание на связь между теоретическим материалом и содержанием профессионального образования, а также приобретает опыт профессионального речевого общения в научной сфере.

Научно-образовательный процесс подразумевает содействие преподавателя формированию у студентов риторических умений и навыков в учебной и исследовательской деятельности. В заданиях, предлагаемых студентам, им предоставляется возможность описывать свои концепции, идеи, цели, объекты и предметы исследований, формулировать задачи и анализировать полученные результаты. В этот период они не имеют еще опыта самостоятельного выполнения исследования, поэтому здесь можно говорить об ознакомлении студентов с отдельными элементами исследовательской работы.

Таким образом, на основе межпредметных связей студенты овладевают опытом как в профессионально-речевом аспекте, так и в области исследовательской работы на уровнях осведомленности, сознательности и в некоторой мере направленности на соблюдение норм и коммуникативных качеств речи в научной сфере.

На следующем этапе обучения студенты осваивают материал, связанный с функциональной стилистикой, знакомятся с основными понятиями, приобретают необходимые навыки (определение стиля, редактирование текста, установление научного подстиля, построение дефиниций, определение лексических и грамматических особенностей научного стиля, объяснение терминообразования, вычленение производных терминов, выявление и конструирование оборотов, характерных для научной речи, планирование и репродуцирование научного текста, анализ, конспектирование, реферирование и компилирование научных текстов). Эти виды работ характерны для переходного периода между подготовительной и исследовательской стадиями. Студентам предлагаются задания исследовательского характера, выполняя которые они приобретают опыт использования средств и методов науки [1]: изучают и анализируют литературу, отбирают информативно важные блоки, выстраивают проект собственного текста, занимаются поиском информации в Интернете. В результате ими приобретаются рецептивные умения, направленные на глубинное понимание информации по специальности. Типичными заданиями являются формулирование дефиниции на основе наблюдения, выполнение сравнительного анализа двух-трех научных статей, написание информационно-оценочного реферата.

На 3–4-м курсе осуществляется *технологическая стадия становления научно-исследовательского компонента образованности и ее профессионально-речевой составляющей*. Дальнейшее ее развитие происходит на старших курсах, когда студенты приобретают опыт интегрального самостоятельного исследования при написании дипломной работы.

Исследовательская стадия подразумевает более сложный учебно-исследовательский материал и более высокий уровень выполнения работы. На очередном этапе технологии повышения уровня профессионально-речевой образованности студента совершается переход от общекультурного к специально-профессиональному уровню. Именно научно-исследовательская работа (НИР) имеет богатый потенциал для качественного формирования профессионально-речевой образованности.

Научно-образовательный процесс предполагает активизацию деятельности студентов и реализацию своих теоретических знаний в области культуры речи. Студенты обеспечиваются теоретическими знаниями, способствующими осознанному повышению уровня профессионально-речевой образованности уже на первой стадии технологии, а именно в ходе межпредметной координации содержания образования. В этот период складывается знаниевая база о культуре речи человека вообще и специалиста в частности, чем поддерживается познавательная мотивация, связанная с основной специальностью. Далее методикой предполагается комплекс практических упражнений, соответствующих цели и этапу технологии. Главным образом это относится к тем аспектам речи, которые содержательно близки профессиональной сфере, научно-профессиональному познанию. Но окончательное становление профессионально-речевой грамотности происходит

при выполнении студентами НИР, которое целесообразно связывать с выполнением профессионально ориентированных заданий, с продуцированием устного и письменного текста.

Целесообразность использования исследовательской деятельности как средства образования подчеркивают многие ученые (В. И. Андреев, С. И. Зиновьев, Т. В. Габай, Л. Г. Квиткина, Е. В. Квятковский, Е. А. Козаков и др.). Утверждается, что НИРС является одной из задач вуза [3], формой подготовки специалистов [4]. В ходе исследования студенты приобретают новые знания, полезные в будущей деятельности и приумножающие общественный опыт. Поскольку высшая школа является средой для самореализации человека, НИРС может служить этой цели [5]. Для современных вузов значительная доля самостоятельной работы студентов является характерной особенностью [6]. Это качественно иной уровень деятельности по освоению учебных дисциплин и приобретению профессиональных навыков, однако неотделимый от выполнения исследовательских проектов, многие из которых входят в образовательную программу вуза.

Осуществляя НИР, студенты опираются на теоретические знания из области функциональной стилистики о различных видах обоснования теоретических положений, эмпирических доказательств, представления результатов исследования. В аспекте становления профессиональной речи студенты работают с моделью риторического текста, точнее, какого-либо жанра (курсовая, дипломная работа, научная полемика). Решая учебную задачу, они создают образец – реальный продукт речевой практики в определенном жанре или структурной части жанра (вступление / заключение): редактируют свой текст, приближая его к эталону, при этом, совершенствуя свой продукт, студенты саморазвиваются и самореализуются.

Характеризуя участие студентов в научно-образовательном процессе, мы будем иметь в виду не столько деятельность, сколько взаимодействие, сотрудничество с преподавателями. Данная технологическая схема – взаимодействие субъектов по одной проблеме, сотрудничество, направленное на решение данной проблемы для освоения предметного знания.

На основе этой схемы и с учетом особенностей ее осуществления в научно-образовательном процессе мы выработали последовательность осуществления студентами научно-исследовательской работы. Несмотря на то что в описании мы предпочли линейную схему в целях более четкого определения логики работы, на практике неизбежны отклонения от этого пути.

Первый этап – выявление личных предпочтений, образовательных потребностей студентов, диагностика состояния профессионально-речевой образованности. *Второй этап* – выбор темы, отраженный в определенном ракурсе предмет, ставший содержанием текста. Это материал, отобранный и организованный соответственно условиям и задачам работы, вербальные и невербальные средства корректного речевого выражения. Содержание *третьего этапа* обусловлено тем, что в познании, в науке, в исследовании имеются общие закономерности, процедуры, относительно которых можно сформулировать единые требования. Выдвижение соответствующих требований – суть следующего этапа. *Четвертый этап* – построение общей программы выполнения исследования. Тесно связанный с предыдущим этапом, он предполагает программу, в которой выполнялись бы общие требования к работе. В соответствии с тематикой, с учетом требований и практикой вы-

полнения работы проектируется следующий, *пятый этап* – разработка студентом индивидуальной программы или технического задания своего исследования. *Шестой этап* – выполнение исследовательской работы. *Седьмой этап* – рефлексия студентами в связи с результатами своего труда.

Профессионально-речевая образованность на всех этапах связана с освоением навыков речевой коммуникации в процессе согласования внутренних потребностей, намерений и внешних действий студента и преподавателя. Определяющей данный процесс общения является установка на коммуникативное сотрудничество как следствие принципа кооперации. Именно эта установка способствует выработке единой стратегии, регулированию программы действий, оказанию помощи студентам со стороны преподавателей. Важно показать целесообразность деятельности, регулирующей выбор этически корректных средств и гармоничность общения, проявляющуюся как в плане гармонизации целей научного общения, так и в гармонизации средств достижения этих целей на всех этапах [8, с. 34]. Известно, что в научной речи доминирующей является информативная цель общения: создатели текстов стремятся изложить определенную информацию, донести до партнеров по коммуникации сведения, связанные с научным, рациональным постижением действительности. Выполнение научного исследования в соответствии с требованиями педагогов, безусловно, связано с соблюдением законов научного стиля, общими характерными чертами, обусловленными особенностями научного мышления, в том числе огвлеченностью и строгой логичностью изложения. Следовательно, повышение культурно-речевой образованности связано со знанием и соблюдением требований к научным текстам.

Общие требования к содержанию и оформлению результатов исследования изложены в дисциплинах специальности, в которых выполняется исследование, а также в новом курсе «Стилистика научной речи». Его особенность в том, что в процессе изучения учебного материала, выполнения специальных заданий происходит формирование научного дискурса, важного компонента профессионально-речевой образованности студентов. В современных вузах, ориентированных на европейский стандарт образования и на увеличение доли самостоятельного изучения студентами материала, курс «Стилистика научной речи» приобретает особую значимость, так как важнейшее условие профессиональной подготовки специалиста – овладение языком специальности, профессиональной речью [2, с. 3]. Каждый специалист должен уметь быстро и осознанно прочитать научный текст по своему профилю и воспроизвести его содержание в устной или письменной форме, уметь свободно вести беседу на профессиональные темы и, наконец, уметь создавать письменные тексты разных подстилей и жанров в рамках своей профессиональной компетенции. Научно-исследовательская работа студентов, профессиональная речь, конкретный язык специальности требует владения научным стилем. Научная речь реализует особую форму общественного сознания, особый тип мышления, опирающийся на систему конкретных знаний о человеке, обществе, материальном мире. Природа каждой научной сферы, отрасли, конкретной науки (истории, экономики, математики, юриспруденции и др.) предопределяет собственную картину мира, диктует особый отбор языковых средств, определенные типы текстов. Но независимо от типа мышления, объекта описания, метода исследования научная

речь обладает рядом общих характерных черт, таких, как точность, логичность, абстрактность, объективность, присущих научному изложению во всех видах и жанрах речи, характерных для профессиональной сферы (реферат, устный доклад, отчет, тезисы, статья, курсовая работа, выпускная квалификационная работа, научное сообщение, полемические замечания).

Цель курса «Стилистика научной речи» – научить студентов создавать научные тексты в соответствии с жанрово-стилистическими требованиями и нормами литературного языка; развивать умения и навыки эффективной речевой коммуникации как в научной, так и в профессиональной сферах общения, повышать профессионально-речевую образованность студентов.

Научный текст – центральная единица научного стиля, обладающая рядом лексических, грамматических характеристик; особыми жанровыми, видовыми, композиционными признаками; особым набором общеязыковых и собственно текстовых средств. Соответственно данным характеристикам детерминируются и требования к организации научных работ. К их числу относится знание:

1) особенностей научного стиля (точность, подчеркнутая логичность, доказательность, объективность, обобщенность);

2) правил чтения текста и переработки информации, написания научных работ (доклады, статьи, тезисы, курсовые, дипломные работы) [7, с. 9];

3) основных содержательных единиц научной речи, в первую очередь дефиниций; характерной лексики научной речи (специфические термины конкретной науки, общенаучная лексика, абстрактные существительные, отглагольные и адъективные имена);

4) лексики научной речи (общенаучная лексика греческого происхождения, общенаучная лексика латинского происхождения, типы терминов, основные способы образования терминов);

5) грамматических особенностей научного стиля (существительные в именительном падеже, цепочки родительных падежей, существительные среднего рода, глаголы несовершенного вида в настоящем времени, указательные местоимения, сложные союзы, предлоги, вводные слова логического характера, причастные и деепричастные обороты, пассивные конструкции, обобщенно-личные конструкции, однородные члены предложения, сложноподчиненные предложения с союзным словом «который», повтор терминов, значения предлогов, характерных для научной речи);

6) специфических грамматических оборотов для описания способа действия, целевых отношений, причинно-следственных отношений, оснований действия, условных отношений, временных отношений;

7) особенностей орфографии и пунктуации при оформлении научной работы.

Формирование профессионально-речевой образованности на материале языка специальности является сложной задачей, так как трудность для студентов представляет как содержание высказывания, так и его оформление. Наряду с общим курсом подготовки студентов к научному исследованию необходим курс риторики, в котором происходит становление риторической компетенции студентов [10]. Обучение устной монологической и диалогической речи направлено на формирование навыков и умений оперирования языковым материалом на основе письменного текста и его воспроизведения, на формирование навыков и умений продуцирования

на основе самостоятельно составленного плана или результатов собственных исследований. При этом необходимо отметить, что формирование как навыков репродуцирования, так и активного говорения может осуществляться с использованием учебных текстовых заданий.

Изучение указанных курсов и приобретение определенного опыта речевого общения должно осуществляться на теоретико-опытном переходном периоде. В данный период не выполняется собственно исследование, но систематизация учебного материала отражает коммуникативные потребности учащихся в профессиональной сфере, и благодаря особым упражнениям возможно овладение исследовательской компетенцией. В связи с этим следует отметить, что стадии формирования профессионально-речевой грамотности не имеют строгой последовательности – часто происходит их взаимопроникновение. На практике это происходит по-разному, в зависимости от поставленных задач. Признаками взаимопроникновения первой и второй стадии являются: переход от образовательного процесса к научно-образовательному, первый опыт ознакомления с научным исследованием и культурой научной речи, достижение коммуникативной цели специальными способами языкового выражения, осуществление исследования под руководством преподавателя.

На основе общих требований становится возможным создание общей программы процесса исследования заданного уровня (реализация второй – исследовательской стадии технологии).

Программа исследования определяется целью и предметом исследования, ее этапы тоже связывают с решением конкретной задачи. Программа должна представлять собой проект предстоящей научно-исследовательской деятельности, в котором должны быть предусмотрены все ее аспекты.

При этом программа становится индивидуализированной, лишь когда пройден аналитико-концептуальный этап, выработано понимание сущности темы, концепции и наполнения ее конкретным системно организованным содержанием, выявлены научные основы, определены основные методы исследования. Студенты должны владеть умением сформулировать тему, обозначить объект, предмет, выдвинуть гипотезу и определить задачу исследования. Для этого необходимо знание не только языковых особенностей жанра и стиля, но и культуры текстового продуцирования, предполагающего знание ряда фактов и категорий, связанных с этим процессом. Отнесем сюда такие понятия, как автор, ситуация, адресат, материал. Иначе говоря, культурно-речевая образованность предполагает реализуемую студентом способность осознать целевой комплекс, определяющий намерение создать текст, выделить из него полезные задачи, сделать логические выводы.

Таким образом, формирование профессионально-речевой образованности складывается в процессе научно-исследовательской работы и в научном речевом общении. Формой проявления научного общения является речевое поведение, а содержанием – речевая деятельность.

Речевая деятельность связана с сознательно мотивированной активностью, а речевое поведение – с малоосознанной активностью студента. Важно, что результатом речевой деятельности является письменный или устный текст, а результатом речевого поведения выступают отношения между преподавателем и студентом. Для того чтобы продемонстрировать адекватное

речевое поведение, студент, во-первых, проявляет профессионально-речевую образованность на уровне умелости, во-вторых, работает с преподавателем как с руководителем, консультантом, наставником или партнером. Он пополняет недостающий опыт исследования, наблюдая за работой преподавателя, и адаптирует соответствующие действия для решения своей исследовательской задачи.

Для студентов разных курсов сама исследовательская работа и становление в ее процессе профессионально-речевой образованности происходит по-разному, но прослеживается действие принципа непрерывности и преемственности в подготовке учащихся к исследованию.

На второй стадии, например, создаются образовательная основа и опытная база, обеспечивающие возможность грамотно продуцировать, оформлять, представлять и защищать результаты своего исследования. На третьей стадии эти действия выполняются уже в целях завоевания социального признания своего труда. Это сложный этап становления индивидуального, самобытного проявления языковой личности в создаваемых устных и письменных текстах. Вслед за К. Ф. Седовым этот процесс, направленный на осознанное и целенаправленное порождение целостных речевых произведений (в нашем случае – выпускной квалификационной работы), мы называем дискурсивной деятельностью, которая является самореализацией личности студента [9, с. 9].

Владение научным дискурсом свидетельствует о довольно высоком уровне профессионально-речевой образованности, которому присущи сознательность, и направленность, и умелость разной степени сформированности.

Качественное отличие третьей стадии состоит в том, что здесь акцент делается не на разрозненные характеристики образованности, а на овладение научным дискурсом, который является их системным синтезом. На третьей стадии студент добивается социального признания результатов его исследования, опираясь на достигнутый к старшим курсам уровень профессионально-речевой образованности. Это было бы невозможно без второй стадии, где предусмотрено обучение подготовке к презентации и обоснованию теоретических положений и эмпирических доказательств. Здесь же приобретаются навыки грамотного продуцирования и произнесения научной речи, осваивается культура научного диалога, накапливается опыт осуществления этапов исследования и создания текста как целостного образования.

Конечная стадия, реализуемая на старших курсах, завершается выполнением квалификационной работы, которая, по сути, является самостоятельным научным исследованием творческого характера и требует умений излагать результаты своей работы, т. е. демонстрирует языковые, коммуникативные, профессиональные компетенции. Это позволяет сделать вывод, что все три вышеуказанные стадии представляют технологию формирования профессионально-речевой образованности студентов в научно-образовательном процессе:

- начало освоения речевой образованности, ее общекультурной и коммуникативной составляющих;
- формирование осведомленности о профессионально-речевой образованности, в том числе в аспекте научной коммуникации;

- сознательное соотнесение теоретических знаний с возможностями их применения в ролевых играх, имитирующих профессиональное и научное общение;
- приобретение опыта речевой организации научного исследования в научно-образовательном процессе под руководством преподавателя;
- углубление опыта продуцирования научного текста в совместной деятельности с преподавателем (научным работником);
- реализация профессионально-речевой образованности в достижении социального признания результатов собственного исследования.

Литература

1. Герасимов И. Г. Структура научного исследования (философский анализ познавательной деятельности в науке). – М.: Мысль, 1985. – 215 с.
2. Евтюгина А. А. Рабочая программа по дисциплине «Стилистика научного текста» для студентов всех специальностей 3–4-х курсов очной формы обучения. – Екатеринбург: Изд-во РосППУ, 2004. – 11 с.
3. Зиновьев С. И. Учебный процесс в советской высшей школе. – М.: Высш. шк., 1975. – 314 с.
4. Квиткина Л. Г. Научное творчество студентов. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 109 с.
5. Квятковский Е. В. Самопроявление личности как педагогическая проблема // Педагогика. – 1993. – № 2. – С. 32–38.
6. Козаков Е. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. – Киев: Вища школа, 1990. – 79 с.
7. Купина Н. А. Дипломная работа по русскому языку: Метод. рекомендации. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. ун-та, 2001. – 36 с.
8. Михальская А. К. Основы риторики: Мысль и слово: Учеб. пособие для учащихся 10–11-х кл. общеобразоват. учреждений. – М.: Просвещение, 1996. – 416 с.
9. Седов К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции. – М.: Лабиринт, 2004. – 320 с.
10. Стернин И. А. Практическая риторика. – Воронеж: Изд-во Воронежского обл. ин-та квалификации и переподготовки работников образования, 1993. – 41 с.