

На правах рукописи



СЕДАЛИЩЕВА Наталья Валерьевна

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПОЛИДИСКУРСИВНЫЕ ПОДХОДЫ
К ФОРМИРОВАНИЮ КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ
У СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

Специальность 13.00.01 -общая педагогика,
история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Якутск - 2005

Работа выполнена на кафедре социальной педагогики педагогического института ГОУ ВПО «Якутский государственный университет им. М.К. Аммосова»

Научный руководитель: доктор педагогических наук,
профессор
Корнилова Алла Георгиевна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук,
профессор
Букатов Вячеслав Михайлович;
кандидат педагогических наук,
доцент
Бессонова Валентина Викторовна

Ведущая организация: Государственное образовательное
учреждение высшего
профессионального образования
«Биробиджанский государствен-
ный педагогический институт»

Защита состоится «21» июня 2005г. в 9⁰⁰ часов на заседании диссертационного совета Д 212. 306. 02 при ГОУ ВПО «Якутский государственный университет им. М.К. Аммосова» по адресу: 677891, г. Якутск, ул. Белинского, 58.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Якутского государственного университета им. М.К. Аммосова

Автореферат разослан «14» мая 2005г.

Ученый секретарь
диссертационного совета

(Подпись)

Петрова СМ.

Общая характеристика работы

Актуальность исследования. Реформа современного образования, определяющая тенденции его развития как многовариантной образовательной системы, гуманитаризации и гуманизации образования, диктует необходимость поиска новых подходов в подготовке студентов к реализации усложняющейся профессиональной деятельности.

Полифункциональность педагогического общения заставляет уделять пристальное внимание вопросам профессиональной подготовки будущих учителей. Обязательность коммуникативного начала в каждой из функций общения связана с определенными требованиями, предъявляемыми к оптимальной организации речи учителя, подчиненной творческим установкам публичного влиятельного высказывания. Важность особенностей речевого поведения учителя, последствия его умения (или неумения) владеть словом трудно переоценить, поскольку речь учителя не только главное орудие профессиональной деятельности, но и образец, сознательно или бессознательно усваиваемый, «тиражируемый» и распространяющийся.

Педагогическое общение включает в себе мощный резерв повышения профессионального мастерства человека, а речевой компонент выдвигается на первый план в структуре педагогической деятельности. Речевое общение является основным средством, через которое осуществляется реализация задач обучения и воспитания, что предполагает высокий уровень сформированности определенных компонентов коммуникативно-речевых умений: хорошая вербальная память, правильный отбор языковых средств, логичное построение и изложение мысли, умение ориентировать речь на собеседника, высокий уровень антиципации.

Анализ педагогической практики свидетельствует о том, что выпускники вузов не умеют пользоваться русским языком при выполнении своих профессиональных обязанностей, многие студенты плохо формулируют свои мысли, не умеют грамотно, понятно, по существу задавать вопросы, толково на них отвечать, организовывать профессиональный диалог.

Практика работы в Якутском государственном университете показывает, что студенты, как правило, значительных успехов достигают в области владения фактологическим материалом - области, в которой требуется воспроизведение готовых знаний и применение их в знакомой ситуации. Нетрадиционная же постановка вопросов заметно снижает уровень их ответов. Что касается умений интегрировать эти знания и применять их для получения новой информации, объяснения явлений, происходящих в окружающем мире, т.е. владение методологической культурой, то в этом случае студенты испытывают значительные трудности.

Подготовка специалиста на современном уровне должна включать систему мер, направленных на формирование не только необходимых ему

специальных знаний, но и на овладение практическими умениями и навыками продуктивного общения. Между тем, как раз именно данному аспекту подготовки специалистов до сих пор уделяется явно недостаточно внимания.

Государственный образовательный стандарт ГСФ.08 предусматривает овладение коммуникативно-речевыми умениями и навыками продуктивного общения практически лишь в рамках дисциплины «Русский язык и культура речи», что не является решением проблемы и говорит о необходимости специального формирования коммуникативно-речевых умений у будущих учителей в процессе обучения.

Цели профессиональной подготовки должны быть направлены на становление личности будущего специалиста-профессионала, на это должна быть сориентирована вся образовательная система вуза, содержание педагогической деятельности, формы и методы работы со студентами.

Уровень развития психолого-педагогических, филологических наук позволяет ставить перед педагогикой задачу развития коммуникативно-речевых умений у студентов в процессе обучения в вузе.

Анализ содержания психолого-педагогической, философской, методической литературы позволяет выделить основные подходы к различным аспектам взаимодействия участников учебного процесса при осуществлении ими различных видов деятельности.

Л.А. Петровская, Ю.Н. Емельянов, Е.С. Кузьмин и др. уделяют внимание социально-психологическим аспектам моделирования деятельности и поведения обучаемых; А.А. Леонтьев, А.А. Бодалев, рассматривая условия осуществления коммуникативного процесса, особо выделяют требования к психологическим качествам участников общения, говорят о «психологической культуре», которая способствует воплощению в поведении человека принципов гуманизма; М.О. Кнебель, И.С. Кох, Ю.И. Турчанинова, Л.И. Рувинский и др. обращают внимание на коммуникативные качества, связанные с совершенствованием техники и культуры речи преподавателя; в работах Н.В. Кузьминой, А.А. Леонтьева, В.А. Кан-Калика уделено внимание специальным коммуникативным способностям, необходимым в работе учителя; Ю.П. Азаров, Ю.К. Бабанский, А.С. Белкин, И.А. Зязюн и др. рассматривают речевой компонент в качестве необходимого условия успешной реализации профессионально-педагогической деятельности учителя, его педагогического мастерства; В.И. Загвязинский, Н.Д. Никандров, М.М. Поташник относят его к необходимой составляющей педагогического творчества; А.А. Бодалев, И.А. Зимняя, В.А. Кан-Калик, Я.А. Коломинский, А.А. Леонтьев, А.В. Мудрик, А.А. Реан и др. обращаются к речевой деятельности в связи с характеристикой оптимального педагогического общения.

Ориентация на активную, контекстную учебную деятельность, системно моделирующую деятельность и поведение обучаемых, стала одним из значимых направлений подготовки будущих учителей к педагогической

коммуникации (А.А. Вербицкий, С.Д. Неверкович, В.С. Лазарев, Ю.В. Громыко).

А.К. Михальская, А.А. Мурашов, Т.А. Ладыженская, А.А. Князьков, обращаясь к формированию речевого аспекта педагогического мастерства подготовки будущего учителя, говорят о необходимости в процессе учебного общения регулировать и формировать структуры общения, обусловленного учебной ситуацией и педагогической задачей.

В настоящее время возрос интерес психологов и педагогов к формированию коммуникативно-речевых умений обучаемых в ходе их взаимодействия с обучающим.

Актуальность изучения речевых коммуникативных умений, их роли для решения коммуникативных задач в учебных ситуациях общения бесспорна, поскольку проблемы общения, разрабатываемые психологами и социологами, до сих пор еще не стали предметом пристального и результативного внимания педагогов и лингвистов. Как показывают наблюдения за учебной деятельностью, изучение научно-методической литературы, представления педагогов о способах, какими язык может стимулировать развитие личности, весьма поверхностны. Лингвисты, осмысливая роль языка в учебно-воспитательном процессе, в коммуникативно-педагогической деятельности человека отмечают и недостатки в этой деятельности, которые заключаются в неумении школьных учителей и вузовских преподавателей владеть учебной, педагогической речью, являющейся одним из основных компонентов педагогического мастерства. Занимающимся педагогической деятельностью важно знать и владеть способами воздействия языка на научение и обучение человека.

Появившиеся в последнее десятилетие работы по педагогическому общению меняют ситуацию в отношении внимания к проблеме, но не настолько, чтобы считать, что система подготовки учителя предусматривает уже сегодня развитие его коммуникативных умений или что эти вопросы осмыслены наукой.

Это и определило выбор темы исследования «Педагогические полидискурсивные подходы к формированию коммуникативно-речевых умений студентов-нефилологов».

Актуальность исследования обусловлена, с одной стороны, необходимостью разработки теоретических оснований для моделирования педагогических технологий развития коммуникативной компетенции у специалистов-нефилологов в тех специфических формах и видах речевого общения, на которых базируется их учебная деятельность, и, с другой стороны, необходимостью поиска путей активизации всех компонентов процесса обучения.

Объект исследования: процесс обучения педагогическому общению в неязыковом вузе.

Предмет исследования: педагогическая технология развития коммуникативно-речевых умений у будущих учителей.

Цель исследования: определить теоретические основания для моделирования учебного дискурса; методы его формирования в процессе подготовки студента к педагогической коммуникации.

В качестве **гипотезы исследования** выдвинуто предположение о том, что подготовка студентов вуза к речевой деятельности в области будущей профессиональной педагогической деятельности будет эффективна при соблюдении системы определенных педагогических условий:

- комплексное междисциплинарное взаимодействие текстового материала в виде профессионально-ориентированных ситуативных дискурсов с профилирующей дисциплиной «Биология»;
- реализация принципа проблемности при отборе и дидактической обработке содержания обучения;
- рефлексивные позиции преподавателя и студентов в учебном процессе;
- моделирование учебной профессиональной ситуации, представленной профессионально-ориентированным текстом на базе метода диалога как формы осуществления субъект-субъектного взаимодействия в учебном процессе.

Цель и гипотеза определили **задачи исследования:**

- раскрыть сущность и содержание понятия «учебный дискурс»;
- проанализировать теоретические предпосылки использования разных технологий обучения в процессе профессионально-педагогической коммуникации;
- выявить потенциальные возможности ситуативно-профессиональных дискурсов как средства развития педагогической коммуникации;
- обосновать комплекс организационно-педагогических условий, обеспечивающих высокий уровень познавательной активности студентов-нефилологов при обучении;
- разработать и апробировать технологию формирования коммуникативно-речевых умений в процессе подготовки студента к педагогическому общению;
- разработать и апробировать прогностическую модель формирования коммуникативно-речевых умений у студентов-нефилологов в образовательном процессе высшей школы.

Методологической основой исследования являются философские и психолого-педагогические концепции деятельностного подхода к формированию личности (Л.С. Выготский, Л.С. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.М. Бехтерев, Б.Г. Ананьев, М.М. Бахтин, В.Н. Мясищев), в которых общение рассматривалось как важное условие развития человека, его социализации и индивидуализации, формирования личности; теория речевой деятельности

(И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев); теория речевых актов (Дж. Остин, Дж. Серль и др.).

Для решения поставленных задач были использованы следующие методы исследования: теоретический анализ научной литературы, психолого-педагогических, лингвистических и методических исследований по изученной проблеме; наблюдение; анкетирование; педагогический эксперимент; моделирование; изучение и обобщение итогов деятельности.

Диссертационное исследование проводилось **на** базе биолого-географического факультета Якутского государственного университета.

Организация и этапы исследования. Исследование проводилось в течение ряда лет (1999-2004) и включало в себя три этапа.

На первом этапе (1999-2000г.г.) осуществлялся теоретический анализ источников, передового практического опыта по проблеме исследования. Разработана общая концепция исследования на основе анализа философской, психолого-педагогической, лингвистической, методической литературы. Разработана программа и методика экспериментальной работы.

На втором этапе (2001-2003г.г.) проводилась опытно-экспериментальная работа, осуществлялась корректировка педагогической технологии формирования коммуникативно-речевых умений у будущих учителей.

На третьем этапе (2004-2005г.г.) систематизировались, обобщались, анализировались и оформлялись данные, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, текстуально оформлялась диссертация.

Научная новизна исследования состоит в следующем:

- разработана технология формирования коммуникативно-речевых умений у студентов-нефилологов в образовательном процессе высшей школы;
- определены педагогические условия, способствующие активизации формирования коммуникативно-речевых умений;
- определены современные границы употребления понятия «учебный дискурс» как профессиональная характеристика речевого поведения и его результатов (применительно к педагогической подготовке студентов-нефилологов).

Теоретическая значимость исследования:

- осуществлено теоретическое исследование проблемы овладения умениями и навыками коммуникативного речевого поведения на основе принципа осознанного приобретения навыков и умений в профессионально направленной речевой практике;
- обоснована необходимость умений и навыков эффективного речевого поведения личности в качестве необходимой составляющей профессиональной подготовки биологов;
- разработана и апробирована прогностическая модель формирования коммуникативно-речевых умений у студентов-нефилологов в образовательном процессе высшей школы;

-выделены критерии и уровни познавательной активности студентов-нефилологов при формировании коммуникативно-речевых умений;

-дана авторская трактовка понятия «профессионально-ситуативные дискурсы», понимаемые как речевой продукт интенсивного общения на основе профессионально-ориентированного текста, формой проявления которого является речевое поведение собеседников, а содержанием их речевая деятельность.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

-предложена технология по формированию оптимального речевого поведения у будущих педагогов, которая поможет повысить их уровень овладения навыками педагогической коммуникации;

-создана и апробирована программа курса для студентов-нефилологов университета.

Основные положения, выносимые на защиту:

1.Профессионально-ситуативные дискурсы выступают в качестве факторов развития коммуникативной направленности, являющихся профессионально значимыми для подготовки будущих педагогов.

Профессионально-ситуативный дискурс предполагает такой уровень владения языком, который позволяет будущему педагогу в рамках своих способностей и социального статуса успешно функционировать в педагогическом процессе.

2.Осуществление моделирования профессионального педагогического общения на занятиях в вузе при помощи дискурсов будет успешным при следующих условиях:

а) педагогическое общение по своей сути станет диалогичным, профессионально ориентированным;

б) отношения между участниками общения будут строиться как субъект-субъектные, партнерские, равноправные.

3.Дискурсы, проявляющиеся в образцовых и типичных ситуациях педагогической коммуникации включают: роль говорящего; роль слушающего; отношения между говорящим и слушающим; соотношение целей общения; особенности процесса общения.

4.Развитие личностной стороны общения при работе над профессионально-ситуативным дискурсом обогащает студентов такими качествами, как открытость, гибкость мышления, эмпатия, мобильность, инициативность в продолжении общения, что в целом составляет основу их профессионального речевого поведения.

Апробация и внедрение результатов исследования. Разрабатываемые идеи отражены в 5 публикациях. Основные положения диссертации докладывались на ежегодных научно-практических конференциях, методических семинарах филологического факультета ЯГУ. Материалы исследования проходили апробацию в практике работы автора диссертации.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются методологическим подходом к разработке теоретической концепции исследования; разнообразием методов, соответствующих предмету и задачам исследования; практическим подтверждением основных положений исследования в ходе опытно-экспериментальной работы, а также положительными результатами работы в течение ряда лет.

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

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении даются оценка современного состояния решаемой проблемы, обоснование необходимости проведения работы, выбора темы и актуальности исследования; определены объект, предмет, цель, гипотеза, задачи, методы и методологическая основа исследования; перечислены этапы исследования; формулируется научная новизна, теоретическая и практическая значимость полученных результатов; характеризуется достоверность и обоснованность результатов исследования; излагаются основные положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Теоретические основы педагогически ориентированной коммуникации» рассмотрены вопросы, касающиеся теоретических основ педагогически ориентированной коммуникации; раскрыты основные педагогические подходы, концептуальные позиции исследования; освещены психолого-лингвистические аспекты формирования речевых умений и проблемы современного билингвизма; рассмотрена проблема развития коммуникативно-педагогических концептов в системе профессиональной подготовки учителя; представлены полидискурсивные подходы к развитию педагогической коммуникации; определено понятие «педагогического ситуативного дискурса», выделяется его структура, выводятся уровни сформированности коммуникативно-речевых умений в построении диалогового дискурса.

Главное стратегическое направление развития системы высшего образования лежит на пути решения проблемы личностно-ориентированного обучения, в котором личность студента была бы в центре внимания педагога, психолога, и самостоятельная, активная, познавательная деятельность каждого студента с учетом его особенностей и возможностей, а не усвоение готовых знаний в ходе занятий была бы ведущей в системе «преподаватель-студент». Это связано с процессом профессиональной подготовки будущих учителей к педагогическому общению, которое рассматривается как сложный, многоаспектный процесс взаимодействия преподавателя со студентами. В контексте проблем педагогического общения мощнейшим средством регулирования этого взаимодействия является слово, речь преподавателя, умение ставить и решать речевые, коммуникативные задачи, что обуславливает эффективность педагогического общения.

В диссертации анализируются концепции профессиональной подготовки учителя. Аспекты профессионально-речевой подготовки преподавателя в современной отечественной педагогике и филологии традиционно разрабатываются преимущественно в области методики обучения предмету. Теоретической базой этих исследований, на основе которых формируются и некоторые конкретные практические рекомендации, служат теория речевой методики, теория речевой деятельности, современные стилистика и синтаксис, общие работы по культуре речи.

Аспекты речевой подготовки педагога-профессионала, связанные с речевым поведением (дискурсом) учителя, разрабатываются в области педагогической психологии, психологии педагогического общения, педагогической риторики (работы А.А. Леонтьева, А.К. Марковой, Н.В. Кузьминой, В.А. Кан-Калика, А.К. Михальской, А.А. Мурашова и др.).

Установлено, что коммуникативная активность будущего учителя как профессионально-значимое качество будет целенаправленно сформирована у студентов в процессе вузовского обучения, если сущность коммуникативной активности найдет отражение в специфике учебной деятельности по реализации развития межличностных связей, при ориентации студентов на представление о процессе общения как взаимосвязанном развитии предметного содержания и межличностных отношений, а также в условиях организации совместной деятельности преподавателей и студентов как системы разделенных коммуникативных ситуаций.

Отмечается необходимость объединить эти направления разработки целостной проблемы обучения профессиональной педагогической речи и речевому поведению единой концепцией, которая могла бы лечь в основу целостного курса, адресованного студентам- будущим педагогам, курса, «операционализирующего» соответствующую систему теоретических знаний, способствующая формированию практических умений и навыков.

Поскольку основным звеном речевого общения является текстовое содержание и стоящие за ним смыслы подробно исследовался лингвистический аспект реального речевого взаимодействия(дискурса) (Э. Бенвенист, Р. Барт, Ц. Тодоров, И. Беллерт, Г.А. Орлов и др.).

Расширение сферы употребления понятия «дискурс» позволило использовать его в теории обучения иностранным языкам для развития коммуникативных умений студентов.

Важность работы над формированием коммуникативно-речевых умений на основе общения в процессе совместной деятельности преподавателя и учащихся отмечается многими исследователями (З.С. Смелкова, А.Д. Дейкина, Н.Д. Десяева и др.). В исследовании А.К. Михальской введено понятие «педагогического дискурса»- это важнейшая составляющая речевого события, процесс речевого поведения, речевой и невербальный обмен, протекающий в речевой ситуации.

Анализируя работы А.А. Мурашова, Т.А. Ладыженской, А.К. Михальской, З.С. Смелковой, мы выявили основные понятия дискурса: речевой акт, речевая ситуация, речевое событие, стратегия, тактика, уточнили его структуру.

Исследованием выявлено, что традиционное обучение предполагает в основном стихийное приспособление студента к условиям педагогического общения, которое строится по принципу монолога, обучающий управляет активностью обучаемого, направленной на усвоение заданного учебного содержания. В таких условиях собственная активность обучаемого сводится к приобретению набора знаний и умений как образцов, учебный процесс носит репродуктивный характер.

Педагогический опыт и отдельные исследования показывают, что определение педагогического общения как многообразных форм взаимодействия преподавателя с коллективом учащихся позволяет построить такой тип обучения, при котором овладение обучаемым деятельностью идет по линии усвоения не только предметно-операциональной стороны, но и происходит освоение деятельности как целостного продуктивного процесса, способствующего формированию собственной познавательной деятельности студента.

Структуру этого дискурса обучения составляют субъект-субъектные, диалогические формы общения, представленные в рамках методов и приемов активного обучения, в результате чего наблюдается прирост знаний, обогащение способов деятельности и качеств у студентов.

В диссертации рассмотрены полидискурсивные подходы к развитию педагогической коммуникации, дано определение понятия учебный дискурс применительно к подготовке студентов-нефилологов, определена его структура, выделены основные звенья.

В результате этих подходов познавательная активность студента рассматривается и как цель деятельности, и как средство ее достижения, и как результат, что заставляет обратиться к педагогической специфике общения и рассмотреть профессиональные особенности содержания и условий коммуникативной деятельности учителя.

Специфика педагогических аспектов общения на уроке может быть рассмотрена через дискурс, предметная информация которого представлена профессионально-ориентированным текстом, а процесс его порождения в условиях педагогического общения рассматривается как продуктивная совместная деятельность, диалог. В результате такого моделирования студент осваивает не только предметно-операциональную сторону деятельности, представленную текстом, но и осуществляет творческий личностно мотивированный процесс диалогического общения в качестве субъекта взаимосвязанной деятельности.

Содержание понятия «профессионально-ситуативный дискурс» применительно к процессу обучения студентов-нефилологов понимается нами

как речевой продукт интенсивного общения на основе профессионально-ориентированного текста, формой проявления которого является речевое поведение собеседников, а содержанием их речевая деятельность.

Оптимальный дискурсивный подход к организации учебного процесса с учетом специфики высшей школы заключается в том, что поэтапная систематическая работа со студентами, направленная на повышение эффективного речевого поведения (дискурса) личности, является необходимой составляющей профессиональной подготовки в вузе. Одним из актуальных направлений в данном ракурсе является учет психолого-лингвистических аспектов формирования речевых умений.

Во второй главе «Условия активизации подготовки студентов-нефилологов к педагогической коммуникации» определена и обоснована система педагогических условий, активизирующая процесс подготовки студентов-нефилологов к педагогической коммуникации; раскрываются особенности диагностики состояния сформированности коммуникативно-речевых умений студентов-нефилологов; рассмотрено конструирование профессионально-ориентированных дискурсов в процессе обучения рациональному речевому поведению студентов-нефилологов; представлена прогностическая модель формирования коммуникативно-речевых умений.

В эксперименте участвовали 160 студентов. В составе экспериментальной группы было 80 студентов.

Анализ учебно-ситуативных дискурсов помог выявить типичные затруднения студентов в учебно-профессиональной сфере их деятельности: отсутствие начальных фраз, организующих высказывание, или несамостоятельный характер этих фраз; непродуманность, случайность в расположении отдельных частей высказывания; однообразное или неуместное употребление средств связи между самостоятельными предложениями или между частями дискурсов; отсутствие переходов от общих положений к анализу конкретных примеров; неумение пользоваться частотными для языка науки средствами выражения сопоставительных, причинно-следственных, классификационных и др. отношений и т.д., что связано с необходимостью производить собирание материала для ответа, логически систематизировать, организовывать этот материал. Это определило направления опытно-экспериментальной работы.

Экспериментальная работа проходила с 1999 по 2004гг. Технологическая программа обучения, положенная в основу опытно-экспериментальной работы, состояла из четырех разделов: подготовительный этап, ситуативно-диагностический, установочно-технологический, дискурсивно-технологический. На каждом из этапов опытно-экспериментальной работы решались определенные задачи, проверялась гипотеза исследования.

Предлагаемая нами технология формирования коммуникативно-речевых умений у студентов-нефилологов, основанная на дискурсивном подходе,

означала, что совместная деятельность в процессе изучения русского языка и создаваемые в ходе этой деятельности профессионально-ситуативные дискурсы выступают в качестве педагогического средства организации учебной деятельности и как специфический вид формирования профессиональной коммуникативной компетенции. Технология обучения предполагала формирование определенных коммуникативно-речевых умений, необходимых для участия в диалоге, который представлял собой форму реализации специфического метода обучения.

Модель обучения была построена на принципе управления учебно-познавательной деятельностью на основе дискурсивного подхода и опиралась на концепцию динамической функциональной структуры личности, которая объединяет в себе знания, умения, навыки, индивидуальные особенности отдельных психических процессов, свойства темперамента, возрастные особенности.

Диалогическое общение происходило на базе ситуаций, возникающих при обсуждении профессионально-ориентированного текста. Работа по конструированию учебно-ситуативных дискурсов включала в себя предтекстовый, текстовый и ситуативный этапы, что предполагало разные формы работы: групповые, коллективные, индивидуальные. Эти этапы сопровождалась заданиями, позволяющими на основе представленных тем, речевых ситуаций построить актуальную профессиональную коммуникацию.

В конструировании диалогового дискурса проявились следующие умения студентов по уровням:

На первом уровне (стартовом) использовались предтекстовые языковые задания, обеспечивающие формирование умений в рецептивных и репродуктивных видах речевой деятельности: задания на понятийный анализ текста; на освоение пресуппозиции и денотативно-предикативный анализ; задания на освоение стилистических возможностей лексики; задания по грамматике, по орфографии. Подобная работа способствовала предупреждению грамматических и лексических ошибок. Происходило формирование следующих умений: при опоре на прочитанный текст уметь воспроизвести его с необходимой коммуникативно заданной переработкой (кратко, полно, основные аргументы автора, основные выводы и пр.); владеть основными умениями компрессии на всех уровнях: текст, абзац, предложение; владеть навыками передачи содержания книжно-письменного текста общенаучного характера в устной форме, производя его необходимое преобразование.

На втором уровне (базовом) были использованы текстовые задания в репродуктивно-продуктивных видах речевой деятельности, имеющие цель формирования речевых умений: задания на репрезентацию опорной схемы в языковых единицах; задания на коррекцию и трансформацию текста. На этом уровне формировались следующие умения: умения реагировать на высказывания собеседника, при необходимости дополнить, уточнить,

конкретизировать, скорректировать воспринимаемую информацию, адекватно реагируя на возможное побуждение преподавателя; уметь построить собственное речевое произведение типа сообщения, повествования, рассуждения на общенаучные темы; уметь построить высказывание, адекватное по содержанию и характеру выполнения реальной ситуации.

На третьем уровне (ядерном) использовались ситуативные задания, способствующие формированию и развитию продуктивных речевых навыков и умений, необходимых для участия в коллективных обсуждениях какой-либо специальной проблемы, в дискуссиях: уметь изложить свою точку зрения, разъяснить и уточнить отдельные положения собственного выступления; уметь запросить информацию о мнении собеседника, о его оценке явления; занимать активную позицию в споре, беседе, выразить заинтересованность, безразличие, сомнение; быть гибким, уметь стимулировать собеседника к высказыванию мысли, а также ограничить активность оппонента; выразить понимание (непонимание причин, мотивов, позиции собеседника); уметь опираться на аргумент противника или оттолкнуться от него, привести стройную, логичную систему доводов, аргументов; эксплицировать возможный план обсуждения отдельной проблемы, высказать мнение о важности проблемы, подвести итоги дискуссии.

На четвертом уровне (оптимизирующем) ситуативные задания имели форму мыслительных и проблемных задач и обеспечивали формирование продуктивно-творческих умений: уметь порождать и воспринимать различные типы дискурсов, характерные для учебно-профессиональной деятельности (диалог-расспрос, беседа, дискуссия); знать их назначение (коммуникативные цели, закономерности и особенности их построения); владеть типами дискурсов, относящихся к ситуациям профессионального общения, которые можно использовать по роду своей профессиональной деятельности; создавать и воспринимать дискурсы с учетом ситуации общения и, учитывая особенности коммуникативной обстановки, переходить от одного типа дискурса к другому.

К концу опытно-экспериментальной работы были зафиксированы определенные изменения: обогатились представления студентов о профессионально-учебном диалоге и его составляющих; ориентация на образцовые научные тексты разных жанров, тексты актуально-полемиического содержания позволили расширить речевой опыт студентов, речевая культура стала рассматриваться студентами как составная часть их профессиональной подготовки, развитие речевых умений на материале текстов способствовало созданию учебно-ситуативных дискурсов, произошло накопление опыта общения в диалоге во взаимосвязи всех его аспектов (содержания, логической стороны, языкового оформления), овладение некоторыми диалогическими формами речевого общения: ситуативный диалог, дискуссия, диспут, тематическая беседа; в рамках диалогических форм общения актуализировались некоторые коммуникативные умения студентов: умение

соотносить цель общения, условия речевой ситуации и речевые средства дискурса; умение корректировать процесс с позиций прогнозируемого результата; умение организовать беседу, речевые умения формулировать вопрос, резюмировать информацию, стратегии и тактики аргументации; умение вызвать доверие собеседника, навыки профессионально активного слушания, техника речевой оценки.

Об успехах экспериментальной группы свидетельствуют таблицы.

Таблица 1

Уровни познавательной активности студентов (Итоговый срез)

Уровни	Экспериментальная группа	Контрольная группа
1.Стартовый	4%	25%
2.Базовый	22%	52%
3.Ядерный	56%	16%
4.Оптимизирующий	18%	7%

Качественный сдвиг познавательной активности по четырем уровням (стартовый, базовый, ядерный, оптимизирующий) у студентов экспериментальной группы подтвердил эффективность предложенной педагогической технологии формирования коммуникативно-речевых умений у студентов-нефилологов. Сравнительный анализ роста познавательной активности в экспериментальной и контрольной группе показал, что в ЭГ (18%) качественный показатель познавательной активности повысился в 2,5 раза (7%) в КГ.

Таблица 2

Динамика развития уровней познавательной активности студентов (в%). Итоговые данные в экспериментальной группе.

Срезы	Количество студентов	Уровни познавательной активности			
		Стартовый	Базовый	Ядерный	Оптимизирующий
Констатирующий срез	45	29%	58%	13%	
Итоговый срез	45	4%	24%	56%	16%

Эти таблицы позволяют наглядно показать рост познавательной активности студентов в процессе совместной учебной деятельности, степень их участия в диалоге. Успех полученных результатов связан с новым подходом в обучении.

Анализируя данные, мы могли констатировать, что студенты экспериментальной группы стали чувствовать себя увереннее, смогли

осознанно пользоваться всеми средствами языка для выражения своих мыслей в устной форме, речевое поведение студентов стало богаче и разнообразнее. Они моделировали свое речевое поведение в зависимости от условий речевой ситуации в границах учебно-профессиональной сферы общения. Умело анализировали и совершенствовали исполнение (произнесение) текста конкретных речевых жанров профессиональной сферы общения.

Нами была разработана прогностическая модель формирования коммуникативно-речевых умений у студентов-нефилологов, состоящая из трех блоков. Первый блок- предметный компонент учебно-ситуативного дискурса, включающий следующие цели и задачи: сформировать у студентов основы научных и предметных знаний, рассматриваемых как готовность индивида к общению в учебно-профессиональной сфере; ознакомить с возможностями научного стиля речи (научный синтаксис, термины); обогатить знанием об учебно-профессиональном диалоге.

Второй блок- прагматический компонент учебно-ситуативного дискурса. На этом этапе разработанной модели предполагается на основе представленных тем, речевых ситуаций обучение конструированию учебно-ситуативных дискурсов наиболее актуальных для профессиональной коммуникации по разным вопросам биологии.

Третий блок- элементы профессионально-учебного диалогического дискурса. На этом этапе студенты приобретают опыт участия и проведения диалога на учебно-профессиональные темы в различных формах (индивидуальных, групповых, коллективных). Здесь актуализируются умения организовывать диалог, участвовать в нем, умения формулировать вопрос, резюмировать информацию, умение соотносить цель общения, условия речевой ситуации и речевые средства дискурса, умение вызвать доверие собеседника, навыки профессионально активного слушания, владение культурой спора, умение устанавливать контакт друг с другом и т.д.

Поэтапная работа над каждым блоком прогностической модели, по нашему мнению, будет способствовать развитию коммуникативной компетенции в сфере будущей профессиональной деятельности, формированию рационального речевого поведения студентов-нефилологов в учебно-профессиональной сфере общения.

В заключении диссертации проведено обобщение теоретических положений исследования, экспериментальных результатов.

Исследование подтвердило положения гипотезы и позволило сделать следующие выводы:

1.Формирование коммуникативно-речевых умений у студентов-нефилологов в процессе обучения возможно при создании оптимальной педагогической технологии.

2.С достаточным основанием можно утверждать, что активизации формирования коммуникативно-речевых умений способствует специально определенная и апробированная система педагогических условий: комплексное

междисциплинарное взаимодействие текстового материала в виде профессионально-ориентированных ситуативных дискурсов с профилирующей дисциплиной «Биология»; реализация принципа проблемности при отборе и дидактической обработке содержания обучения; рефлексивные позиции преподавателя и студентов в учебном процессе; моделирование учебной профессиональной ситуации, представленной профессионально-ориентированным текстом на базе метода диалога как формы осуществления субъект-субъектного взаимодействия в учебном процессе.

3. На основе изученных теоретических положений разработана, обоснована и экспериментально проверена прогностическая модель формирования коммуникативно-речевых умений у студентов-нефилологов в образовательном процессе высшей школы.

4. Введение в содержание обучения ситуативно-профессиональных дискурсов позволило сформировать основное коммуникативное умение: правильный выбор типа текста и создание конкретного дискурса в соответствии с условиями педагогического общения, а также умение создавать и воспринимать дискурсы с учетом ситуации общения, представленной профессионально-ориентированным текстом, и, учитывая особенности коммуникативной обстановки, переходить от одного типа дискурса к другому.

5. Итоги обучения подтвердили гипотезу исследования. Использование дискурсивного подхода при формировании коммуникативно-речевых умений способствует повышению качества подготовки будущих учителей к педагогической коммуникации.

Основное содержание диссертации отражено в следующих публикациях:

1. Седалищева, Н.В. О развитии коммуникативных способностей будущих специалистов-нефилологов / Н.В. Седалищева // Актуальные проблемы филологии: сборник научных трудов / Под ред. Н.Г. Мартыненко. - Якутск: Изд-во ЯГУ, 2000.-С.201-204.

2. Седалищева, Н.В. Опорные схемы (графы) как одно из эффективных средств повышения речевой подготовки специалистов-нефилологов / Н.В. Седалищева, К.С. Евсеева // Продолжение учителя в учениках / сост. Т.П. Самсонова. - Якутск: Сахаполиграфиздат, 2003.-С.129-133.

3. Седалищева, Н.В. Учет цели преподавания русского языка студентам нефилологического профиля / Н.В. Седалищева // Продолжение учителя в учениках / сост. Т.П. Самсонова. - Якутск: Сахаполиграфиздат, 2003.-С.136-139.

4. Седалищева, Н.В. Особенности профессионального диалогического общения студентов при работе с текстами по специальности / Н.В. Седалищева // Русское слово и словесность в Республике Саха (Якутия): тезисы докладов / Под ред. Л.Н. Самсоновой. - Якутск: Изд-во ЯГУ, 2003.-С.32-33.

5. Седалищева, Н.В. Дидактический материал на занятиях по культуре речи на БГФ / Н.В. Седалищева // Материалы научно-методической

конференции «Совершенствование самостоятельной работы студентов» / сост.
В.В. Бессонова. - Якутск: ЯГУ, 2004.-С.14-16.

Подписано в печать 20.05.2005. Формат 60x84/16.
Бумага тип. №2. Гарнитура «Таймс». Печать офсетная.
Печ.л. 1,25. Уч.-изд.л. 1,56. Тираж 100 экз. Заказ //№
Издательство ЯГУ, 677891, г. Якутск, ул. Белинского, 58.

Отпечатано в типографии издательства ЯГУ

14 ИЮН 2005

