Разработка технологии формирования профессионально-речевой компетентности у студентов вуза

тема диссертации и автореферата по ВАК 13.00.01, кандидат педагогических наук Чалян, Тигран Валерьевич

**Год:**

2012

**Автор научной работы:**

Чалян, Тигран Валерьевич

**Ученая cтепень:**

кандидат педагогических наук

**Место защиты диссертации:**

Сочи

**Код cпециальности ВАК:**

13.00.01

**Специальность:**

Общая педагогика, история педагогики и образования

**Количество cтраниц:**

194

## Оглавление диссертации кандидат педагогических наук Чалян, Тигран Валерьевич

Введение

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАЗРАБОТКИ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗА

1.1. Особенности формирования профессионально-речевой 21 компетентности у современного специалиста на этапе профессиональной подготовки

1.2. Технология эвристического обучения как условие реализации 41 компетентностного похода в вузовском образовании

1.3. Теоретические основы разработки технологии формирования 66 профессионально-речевой компетентности у студентов вуза

Выводы по Главе 1.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

2.1. Исследование первоначального уровня сформированности 92 профессионально-речевой компетентности у студентов вузов

2.2. Реализация технологии формирования профессионально- 109 речевой компетентности у студентов вузов

2.3. Результаты опытно-экспериментальной работы

Выводы по Главе 2.

## Введение диссертации (часть автореферата) На тему "Разработка технологии формирования профессионально-речевой компетентности у студентов вуза"

Актуальность темы и постановка проблемы исследования. Переход от знаниевой парадигмы к компетентностной ставит новые задачи перед профессиональной педагогикой. Одной из основных задач российской образовательной политики, обозначенной в ряде документов (законы РФ об образовании, о высшем и послевузовском образовании, федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС)), является обеспечение высокого качества подготовки специалистов. В этих условиях высшее образование перестает быть только профессиональным, оно превращается в механизм формирования общей культуры будущего специалиста. Особую роль в обеспечении профессиональной успешности субъекта профессиональной деятельности играет профессионально-речевая компетентность.

Однако говорить, что сегодня студенты, заканчивающие вузы, в должной степени владеют основами профессионального речевого общения вообще и профессионально-речевой компетентности в частности, к сожалению, не представляется возможным. Значение преподавания курса «Русский язык и культура речи» в определённой степени способствует формированию и развитию профессионально-речевой компетентности, повышению культуры русской речи и во многом решают проблему обучения профессиональному речевому общению. Однако синтетический характер речевой подготовки в вузе актуализирует построение технологии обучения, учитывающей специфику методов и приемов, позволяющих студентам овладевать конкретными речевыми формами делового общения, конкретными профессиональными жанрами, культурой речевого профессионального общения, способами вербального воздействия на адресата и пр.

В связи с этим представляется весьма актуальной и социально значимой задача создания современных педагогических технологий. Речь идет о технологиях, предполагающих личностно развивающую направленность образовательного процесса. Причем приоритетность организационных форм и методов перед содержанием учебного материала усиливает личностную направленность обучения, поскольку переносит акцент с вопроса «чему учить» на вопрос «как учить» (A.B. Хуторской). В такого рода технологиях обучения в центре внимания преподавателя оказывается не учебный материал, а сам обучающийся, его учебная деятельность.

В этой связи вопрос проектирования и эффективности технологии эвристического обучения является одним из наиболее перспективных направлений интеграционных процессов в высшем образовании, причем компетентностный подход представляется основополагающим и задает не только общий ориентир для высшей школы как главная методологическая стратегия, но и формирует новые требования к процедуре проектирования данных технологий обучения в вузе.

Степень разработанности проблемы. Общие задачи профессионально-речевой подготовки будущего специалиста рассмотрены в работах О. А. Абдуллиной, А. Ф. Амирова, С. И. Архангельского, Р. М. Асадуллина, К. Ш. Ахиярова, В. Э. Бауэр, Б. С. Гершунского, И. А. Зязюна, Е. А. Климова, Н. Д. Никандрова, Н. В. Кузьминой, Т. С. Поляковой, В. А. Сластекина, И. М. Синагшудлина, Ф. Я. Хабибуллиной, П. И. Чернецова и др. Вопросы, посвященные коммуникативной подготовке студентов, рассмотрены в исследованиях Г. Н. Артемьевой, Е. А. Бароненко, Е. Е. Боровковой, В. А. Возчикова, В. А. Григорьевой-Голубевой, С. 3. Еникеевой, И. Р. Петерсон, А. А. Поздняковой, О. П. Протченко, Е. В. Прозоровой, Т. А. Слухай, О. В. Шмайловой и др.

Можем отметить, что в педагогической науке наметились перспективные направления и уже есть серьезные результаты в подготовке коммуникативно-компетентного специалиста. Особенно успешно развивается профессиональная педагогическая риторика. Теоретические основы педагогической (частной) риторики рассмотрены А.К. Михальской. Определён «репертуар педагогических жанров» и дана их характеристика в работах Т.А. Ладыженской, H.A. Ипполитовой, З.С. Смелковой, А.Д. Дейкиной, Н.Г. Грудцыной, Н.В. Кузнецовой, Н.И. Махновской, JI. Наврузовой и др. На очереди - разработка теоретических и методических основ эффективной и полноценной речевой подготовки будущих специалистов, чья профессиональная деятельность также связана с областью повышенной речевой ответственности. И такая исследовательская работа ведется учеными - преподавателями различных вузов России. Анализируются и решаются задачи риторического образования юристов (H.H. Ивакина, Л.Т. Павлова, Д.Х. Вагапова, ТВ. Мазур, А.Н. Соболева), врачей (ТВ. Кочеткова, Н.Г. Валеева), инженерных и технических специальностей (Р. К. Боженкова, И.Г. Проскурякова, Г.И. Кутузова), военных (Л.Н. Дорогова, Л.П. Беченок) и других профессий.

В то же время публикуется достаточно немного как отечественных, так и переводных работ, где проблема формирования речевой компетентности рассматривается достаточно серьёзно, с научных позиций и может иметь реальный выход в практическую деятельность (В.И. Андреев, И.А. Стернин, И.Л. Ладанов, М.В. Колтунова, Ф.А. Кузин, Поль Сопер, Предраг Мицич и др.). Они могут быть рекомендованы как пособия, помогающие обучению деловому речевому общению (З.С. Смелкова, Б. Волгин, О.Я. Гойхман, A.A. Романов, О.М. Казарцева и др.).

Проблема развития речевой компетентности актуализирует изучение работ, отражающих реализацию компетентностного подхода в образовании (В.И. Байденко, В.А. Болотов Э.Ф., Зеер, Г.И. Ибрагимов, A.M. Новиков, В.В. Сериков и др.). Теоретический анализ литературных источников показал, что данный подход разработан в следующих аспектах: выделены понятия «компетентность», «компетенция», «виды компетенций» (А.Л. Андреев, A.M. Аронов, Д.А. Иванов, Д.И. Иванов, В.А. Кальней, Т.М. Ковалевская, К.Г. Митрофонова, Дж. Равен, О.В. Соколова, И.Д. Фрумин, A.B. Хуторской, С.Е. 6

Шимов, Б.Г. Шедровицкий); составлена структура основных компетенций (И.А. Зимняя). Чаще всего под компетенциями понимают комплекс обобщенных способов действий, обеспечивающий продуктивное выполнение деятельности, способность человека на практике реализовать свою компетентность. Анализ предлагаемых разными авторами трактовок компетентности и компетенции сводится к тому, что компетенции - это знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях и опыте деятельности человека (A.B. Хуторской, В.В. Краевский). Соответственно, формирование профессионально-речевой компетентности предполагает актуализацию коммуникативного опыта студентов, который при определенных условиях интегрируется с их субъектным опытом. В связи с этим необходима технология обучения, учитывающая эмпирический характер освоения профессионально-речевой компетентности.

Анализ отечественных и зарубежных исследований по проблеме педагогических технологий показал, что, несмотря на имеющийся богатый арсенал различных технологий обучения (модульно-рейтинговая технология (П.А. Юцявичене, М.А. Чошанов, П.И. Третьяков, И.Б. Сенновский и др.); технология учебного проекта (Е.С. Полат, В.В. Гузеев, Т.С. Федорова и др.); технология естественнонаучного обучения (A.M. Захлебный, В.М. Назаренко, Н.Е. Кузнецова, Н. Воскобойникова и др.); контрольно-корректирующая технология (М.В. Кларин, К.У. Кретсберг, Э.В. Крулль и др.); технология индивидуальных образовательных траекторий; комбинированная система предметного обучения (Н.П. Гузик и др.)), ни одна из них в отдельности не может обеспечить достижение поставленной цели.

Поэтому при всей очевидности значимости профессионально-речевой компетентности специалиста в успешности его профессиональной деятельности речевая подготовка будущего специалиста не в полной мере отвечает требованиям модернизации образования и отмечена заметными противоречиями на следующих уровнях: методологическом: между потребностью в компетентных специалистах, обладающих культурой речевого профессионального общения, и отсутствием алгоритма разработки технологий обучения, ориентированных на формирование данных качеств у студентов в условиях постоянно изменяющихся и усложняющихся требований к выпускнику вуза; между диалогической природой развивающих технологий обучения и преимущественно монологическим способом профессиональной подготовки в вузе;

- теоретическом: между значительным по объему количеством научных разработок по отдельным аспектам речевой подготовки учащихся высшей школы и отсутствием специальных исследований, касающихся разработки технологии обучения, обеспечивающей формирование профессионально-речевой компетентности у студентов;

- нормативном: между обозначенными ФГОС ВПО требованиями к уровню сформированности профессионально-речевой компетентности и факультативностью их реализации с учетом статуса дисциплин «Русский язык и культура речи» и «Психология делового общения» в вузе;

- содержательном: между рекомендациями ФГОС ВПО и типовыми учебными программами, не учитывающими междисциплинарный характер формирования профессионально-речевой компетентности, включающей в себя, помимо речевой подготовки, комплекс психолого-педагогических воздействий, оптимизирующих уровень данной компетентности студентов;

- методическом: между отсутствием целостной системы разработки технологии формирования профессионально-речевой компетентности студентов в вузе, представляющей собой синтез уровневого инварианта технологии эвристического обучения с множеством вариативных моделей ее реализации в преподавании речеведческих и психолого-педагогических курсов, и потребностью в интегративной системе обучения культуре речи будущих специалистов.

Обозначенные противоречия обусловили постановку проблемы исследования, которая заключается в необходимости разработки технологии формирования профессионально-речевой компетентности студентов вуза.

Цель исследования - теоретически обосновать и практически апробировать технологию формирования профессионально-речевой компетентности у студентов вуза.

Объект исследования - профессионально-речевая компетентность у студентов вуза.

Предмет исследования - теоретические основы разработки и условия реализации технологии формирования профессионально-речевой компетентности у студентов вуза.

Гипотеза исследования: технология формирования профессионально-речевой компетентности у студентов вуза может быть эффективной, если:

- теоретически определено содержание и структура профессионально-речевой компетентности студентов вуза как целевых ориентиров построения технологии;

- на основе теоретического осмысления содержания понятий «технология обучения», «технологии развивающего обучения», «формирование профессионально-речевой компетентности студентов вуза» актуализирован эвристический аспект, включенный в профессиональный контекст подготовки специалистов в вузе, обозначено содержание концептуального, программного, технологического уровней построения технологии формирования профессионально-речевой компетентности у студентов вуза; выделены основные компоненты технологии формирования профессионально-речевой компетентности у студентов вуза;

- организована аналитическая деятельность на базе системной динамики, соответствующих методов формирования и средств диагностики профессионально-речевой компетентности.

Для достижения поставленной цели и проверки научной достоверности выдвинутой гипотезы определены следующие задачи исследования:

1. Конкретизировать терминологический аппарат компетентностного подхода для разработки теоретических основ формирования профессионально-речевой компетентности у студентов вуза.

2. Обосновать необходимость построения технологии эвристического обучения при формировании профессионалы-ю-речевой компетентности у студентов вуза, выявить ее содержательные особенности.

3. Представить технологию формирования профессионально-речевой компетентности у студентов вуза на концептуальном, программном и технологическом уровнях.

4. Разработать содержание основных структурных компонентов технологии формирования профессионально-речевой компетентности у студентов, реализовать их в образовательном процессе вуза.

5. Проанализировать динамику изменений в компонентах данной компетентности в ходе проведенного экспериментального обучения и дать оценку уровня их сформированное™.

Методологическую основу исследования составили:

- идеи и положения фундаментальных работ в области теории системного подхода, системного анализа, их места и роли в развитии представлений об организованных системах (В.Г. Афанасьев, Б.П.Беспалько, Э.Г. Юдин и др.);

- идеи личностно-ориентированного и личностно-деятельностного подходов в образовании (A.C. Белкин, М.Н. Берулава, И.А. Зимняя, М.В. Кларин, В.В. Сериков, И.С. Якиманская, М.Г. Яновская, А.Н. Леонтьев, C.JI. Рубинштейн, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин);

- компетентностный подход в рассмотрении содержания высшего профессионального образования (Дж. Равен, С. Я. Батышев, Ю.П. Ветров, И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, В.А. Козырев, В.В. Краевский, А.К. Маркова, Н.Ф.Радионова, А.П. Тряпицина, М.Е. Бершадский, A.B. Хуторской и др.).

Теоретической базой исследования послужили труды ученых, раскрывающие:

- использование человеческих ресурсов в аспекте формирования профессиональных компетентностей (Д. Макклелланд, JI. Спенсер, С. Спенсер и др.);

- создание и использование современных педагогических технологий в образовательном и управленческом процессе (М.Н. Берулава, Ю.П. Ветров, В.М. Монахов, П.М. Эрдниев, Ю.К. Чернова, A.A. Коростелев, А.Н. Ярыгин и др.);

- психологическую и педагогическую диагностику (Г. Айзенк, Р. Аткинсон, А.Анастази, С. Урбина, А.Г. Шмелев, Л.Ф. Бурлачук, С.М. Морозов, B.C. Ким и др.);

- методику обучения речевой коммуникации и формирования профессиональной коммуникативной компетентности (Т.М. Балыхина, И.Л. Бим, В.Н. Вагнер, В.Г. Костомаров, J1.A. Вербицкая, В.В. Воробьев, О.Я. Гойхман, А.Д. Дейкина, И.А. Зимняя, Л.П. Клобукова, В.Б. Куриленко, В.В. Молчановский, Е.И. Мотина, С.Г. Тер-Минасова, С.А. Хавронина, В.М. Шаклеин, А.Н. Щукин, А.И. Сурыгин, Л. А. Константинова, Т.В. Самосенкова, Л.В. Фарисенкова, Б.Ю. Норман и др.);

- технологии обучения и педагогического контроля (Э.Г. Азимов, Т.М. Балыхина, A.B. Брушлинский, В.В. Лаптев, Л.В. Московкин, H.H. Найденова, П.И. Образцов, О.И. Руденко-Моргун, А.И. Уман, A.B. Хуторской, М.Б. Челышков и др.);

- положения теории познания и теории развития личности (Б.Г. Ананьев, A.B. Брушлинский, Г.А. Берулава, Л.С. Выготский, И.Б. Котова, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов и др.);

- идеи педагогов-гуманистов об актуальности личного опыта обучающихся, их самостоятельности в учебном процессе (Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, Дж. Локк, И.Г. Песталоцци и др.).

Источники исследования включают: нормативные документы в области образования; труды философов, педагогов, психологов, историков педагогики, теоретиков по проблематике компетентностного подхода; теоретические и практико-ориентированные исследования в области психолого-педагогических наук, проведённые в русле различных образовательных парадигм; публикации периодической печати, отражающие вариативные точки зрения различных авторов. Материалы социологических опросов, научных и научно-практических семинаров и конференций по теме настоящего исследования; ресурсы сети Интернет.

Для решения поставленных задач и проверки исходных положений использовался следующий комплекс методов исследования:

- теоретических: анализ философской, лингвистической, психолого-педагогической и методологической литературы; концептуальный анализ выполненных ранее диссертационных исследований; моделирование и синтез эмпирического материала; обобщение педагогического опыта;

- эмпирических: обсервационные - наблюдение; диагностические анкетирование, интервьюирование, ранжирование; прогностические метод экспертных оценок; констатирующий и формирующий эксперименты; статистические - методы измерения и математической обработки экспериментальных данных с использованием Microsoft Excel, их системный и качественный анализ, графическая интерпретация; дескриптивные -описание и вербальная фиксация исследовательского материала и полученных результатов.

База исследования. Экспериментальное исследование проводилось на трех факультетах НОУ ВПО «Международный инновационный университет» в г. Сочи: информационно-технологическом, юридическом и факультете экономики и управления. Исследование проводилось в 20082009 учебном году (1-й поток) и в нем принимали участие 152 студента, в 2009-2010 учебном году (2-й поток) - 149 студентов и в 2010-2011 учебном году (3-й поток) - 150 студентов.

Этапы исследования. Исследование проведено в период с 2007 по 2011 год.

Первый поисково-аналитический (2007-2008 г.) этап включал анализ теоретических источников, изучение состояния проблемы формирования профессионально-речевой компетентности у студентов вуза; конкретизацию понятийного аппарата, оценку существующих и выработку авторских подходов к формированию профессионально-речевой компетентности. Разработан концептуальный замысел исследования, определена его эмпирическая база, разработан дидактический инструментарий исследования, организована опытная работа по проверке эффективности отдельных элементов технологии формирования профессионально-речевой компетентности у студентов вуза.

Второй опытно-экспериментальный (2008 - 2010 гг.) этап включал в себя констатирующее исследование первоначального состояния профессионально-речевой компетентности; на основе полученных данных скорретирована технология формирования профессионально-речевой компетентности у студентов вуза; осуществлен формирующий эксперимент, по окончании которого проанализирована динамика компонентов профессионально-речевой компетентности.

Третий обобщающий (2010-2011 г.) этап представлен обобщением и оформлением результатов исследования.

Теоретическая значимость исследования заключается в обосновании совокупности теоретических положений и выводов, способствующих построению эффективной технологии формирования профессионально-речевой компетентности у студентов вуза.

В их число входят:

- понятийный аппарат теории педагогики дополнен новыми понятиями: «профессионально-речевая компетентность» (интегративное свойство личности, обеспечивающее регуляцию речевой деятельности специалиста в процессе решения профессиональных задач, а также оказывающее активное влияние на процесс развития и саморазвития социально-психологических характеристик личности, позволяющее успешно выполнять профессионально-коммуникативные функции в коллективе), «технология эвристического обучения при формировании профессионально-речевой компетентности у студентов вуза» (совокупность педагогических условий, определяющих на основе принципа проблемности подбор и компоновку содержания, форм, методов и средств обучения, обеспечивающих развитие профессионально-речевой компетентности у студентов в ходе освоения ими эвристическихобразовательных процедур);

- теория разработки технологических основ образовательного процесса вуза дополнена обоснованием уровней проектирования технологии обучения (концептуального, программного и технологического);

- определена специфика реализации технологии эвристического обучения в процессе формирования профессионально-речевой компетентности у студентов вуза, в результате чего выделены и обоснованы компоненты данной технологии (целевой, содержательный, операционный, деятельностный, результативный).

Научная новизна исследования определяется обращением к проблеме разработки технологически организованного процесса формирования профессионально-речевой компетентности у будущих специалистов на основе компетентного подхода, которая рассмотрена с позиций современной теории речевой коммуникации и формирования профессиональной коммуникативной компетентности. Это позволило осуществить целостное и всестороннее исследование, с одной стороны, теории и технологии формирования профессионально-речевой компетентности студентов вуза, а с другой - совокупности специфических форм, средств и методов практической поэтапной реализации данной технологии в вузе. При этом:

- определена сущность и специфика профессионально-речевой компетентности студентов вуза как метакомпетентности, которая как интегративное свойство личности обеспечивает регуляцию речевой деятельности специалиста в процессе решения профессиональных задач; данная компетентность представлена в системном единстве структурных компонентов (когнитивного, коммуникативно-поведенческого и коммуникативно-рефлексивного), обеспечивающих успешное выполнение профессионально-коммуникативных функций личности в коллективе на стохастическом, базовом, интенсивном или креативном уровнях;

- введена в научный оборот и педагогически операционализирована технология эвристического обучения при формировании профессионально-речевой компетентности у студентов вуза, раскрывающая содержание, формы, методы и средства обучения, обеспечивающие развитие данной компетентности в ходе освоения студентами эвристических образовательных процедур;

- на основе трехуровневого процесса проектирования технологий обучения разработаны концептуальный, программный и технологический уровни технологии эвристического обучения при формировании профессионально-речевой компетентности у студентов вуза;

- разработаны и экспериментально апробированы основные компоненты авторской технологии формирования профессионально-речевой компетентности у студентов вуза (целевой, содержательный, операционный, деятельностный и результативный).

Существенность отличий в новизне научных положений от результатов, полученных другими авторами, заключается в следующем:

- представлены теоретические основания разработки технологии формирования профессионально-речевой компетентности у студентов вуза;

- выделены особенности профессионально-речевой компетентности, представлено описание ее структуры и содержания, а также пути формирования в процессе профессиональной подготовки в вузе;

- обоснована значимость технологии эвристического обучения в процессе формирования профессионально-речевой компетентности у студентов вуза, даны общие (при обосновании принципов и ведущих педагогических подходов к организации образовательной среды) и частные (в рамках преподавания отдельной дисциплины) рекомендации по ее разработке и внедрению в образовательный процесс вуза;

- сформировано научно-методическое обеспечение реализации технологии формирования профессионально-речевой компетентности у студентов вузов;

- разработана критериально-диагностическая база для выявления динамики сформированности компонентов профессионально-речевой компетентности у студентов вуза в процессе реализации технологии эвристического обучения.

Практическая значимость исследования состоит в том, что полученные в ходе исследования результаты позволяют эффективно осуществлять процесс формирования профессионально-речевой компетентности у студентов вуза с помощью комплекса средств, форм, методов, принципов построения образовательного процесса в рамках единой технологии обучения. В целом, результаты проведенного исследования позволяют сделать научно-обоснованные выводы и рекомендации по организации процесса формирования профессионально-речевой компетентности у студентов вуза.

Прикладное значение исследования заключается в разработке и реализации технологии эвристического обучения при формировании профессионально-речевой компетентности у студентов вуза, а также в создании инструментария по эффективной организации этого процесса. С этой целью разработаны и реализованы курсы «Русский язык и культура речи» и «Психология делового общения» с опорой на технологию эвристического обучения.

Результаты исследования могут служить основой для инновационной деятельности учреждений образования в поиске научных подходов к разработке и реализации технологий обучения и применяться при составлении комплексных программ по организации процесса формирования профессионально-речевой компетентности у студентов вуза.

Основные положения и выводы диссертационного исследования могут быть использованы в деятельности УМУ, гуманитарных и профильных кафедр при выработке ориентиров образовательной политики вуза; в процессе профессиональной подготовки и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава; в учебном процессе учреждений высшего профессионального образования.

Достоверность и обоснованность результатов и выводов исследования обеспечивались:

- методологическими позициями, основанными на общепризнанных идеях и современных данных фундаментальных философских, педагогических, лингвистических исследований;

-использованием комплекса теоретических и эмпирических методов, согласованностью выводов и положений теоретического и экспериментального исследований, масштабностью опытной работы в вузе;

- целенаправленным анализом результатов практики деятельности вузов, использованием в педагогической практике разработанных технологий профессиональной подготовки в вузе в целом и формирования профессионально-речевой компетентности в частности. Положения, выносимые на защиту.

1. Профессионально-речевая компетентность является метапредметной и представляет собой интегративное свойство личности, обеспечивающее регуляцию речевой деятельности специалиста в процессе решения профессиональных задач, а также оказывающее активное влияние на процесс развития и саморазвития социально-психологических характеристик личности, позволяющее успешно выполнять профессионально-коммуникативные функции в коллективе. Профессионально-речевая компетентность состоит из трех компонентов: когнитивного, коммуникативно-рефлексивного и коммуникативно-поведенческого, каждый из которых может быть сформирован на стохастическом, базовом, интенсивном или креативном уровнях.

2. Технология эвристического обучения при формировании профессионально-речевой компетентности у студентов вуза представляет собой совокупность организационно-педагогических условий, определяющих на основе принципа проблемное™ подбор и компоновку содержания, форм, методов и средств обучения, обеспечивающих развитие профессионально-речевой компетентности у студентов в ходе освоения ими эвристических образовательных процедур таких как целеполагание, планирование, освоение способов эвристической деятельности, освоение способов познания фундаментальных образовательных объектов, нормотворчество, рефлексия деятельности.

3. Проектирование технологии эвристического обучения при формировании профессионально-речевой компетентности у студентов вуза опирается на ряд принципов и реализуется на трех уровнях:

- на концептуальном уровне происходит общее теоретическое представление: опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов - речевых знаний; опыта осуществления известных способов профессионально-коммуникативной деятельности - в форме профессионально-речевых навыков; опыта творческой деятельности - в форме умений применять разнообразные средства выражения речи в нестандартных решениях и проблемных ситуациях; опыта осуществления эмоционально-ценностных рефлексивных отношений - в форме личностных ориентаций;

- на программном уровне обозначаются те участки коммуникативно-профессионального опыта, которым должен овладеть студент при изучении конкретной дисциплины; содержание этого уровня воплощается в нормативных материалах - программах, планах, стандартах, рекомендациях, указаниях и т.д.;

- на технологическом уровне реально наполняются те элементы содержания эвристического обучения, которые были обозначены на первом уровне и представлены в форме дисциплины на втором уровне (речь идет о конкретных профессионально-речевых знаниях, умениях, навыках, а также познавательных задачах, заданиях и конкретных упражнениях, которые составляют содержание учебных и методических пособий, методических указаний, рекомендаций и других материалов для преподавателей и студентов).

4. Технология эвристического обучения при формировании профессионально-речевой компетентности у студентов вуза включает в себя компоненты:

- целевой (четкое определение целей технологии эвристического обучения, осознание и принятие этих целей студентами);

- содержательный (объем научно-культурных знаний, умений и навыков, а также мировоззренческих и гуманистических идей, которые должны освоить студенты в вузе для дальнейшей профессиональной деятельности при изучении отдельной дисциплины);

- операционный (методы и формы обучения, способствующие развитию познавательных сил и способностей студентов, формирующие их мировоззрение и обеспечивающие необходимую подготовку для будущей профессиональной деятельности; инструментальная составляющая технологии эвристического обучения: учебная и методическая литература, видеофильмы, компьютерные программы с тестовыми заданиями и др., т.е. ресурсы, необходимые для ее реализации);

- деятельностньгй (взаимодействие преподавателей и студентов, их сотрудничество, организация и управление, опирающиеся на принцип индивидуализации и личностно-деятельностного подхода, создание комфортных условий для студентов за счет устранения перегруженности учебным материалом и возможности свободного выбора уровня сложности заданий, времени изучения и сдачи изученного учебного материала, обеспечение комфортных условия преподавателю для осуществления его профессионально-педагогической деятельности);

- результативный (оценка эффективности применения технологии эвристического обучения за счет поэтапной своевременной диагностики, коррекции и контроля степени освоения учебного материала студентами).

Личный вклад автора в моделирование теоретической и реализацию экспериментальной части исследования заключается в том, что:

- сформирована теоретико-методологическая база исследования;

- выявлена специфика профессионально-речевой компетентности личности; обоснованы в процессе построения технологии обучения концептуальный, программный и технологический этапы;

- выделены и экспериментально изучены целевой, содержательный, операционный, деятельностный и результативный компоненты технологии эвристического обучения при формировании профессионально-речевой компетентности у студентов вуза;

- определены этапы и база исследования, последовательность исследовательских процедур;

- дана научная интерпретация полученным экспериментальным результатам, сформулированы ключевые выводы исследования.

Публикации. По теме исследования опубликовано 7 работ, включая 2 статьи в научных журналах, утвержденных ВАК в Перечне ведущих рецензируемых журналов РФ (общим объемом - 1,0 пл.), монографию (общим объемом - 8,1 пл.).

Апробация работы. Результаты исследования обсуждались на аспирантских научно-методических семинарах и заседаниях лаборатории

НОУ ВПО «Международный инновационный университет», на II

Международной научно-практической конференции «Личностный ресурс субъекта труда в изменяющейся России» (Кисловодск - Ставрополь-Москва, 2009), I Международной научно-практической конференции «Социального гуманитарные и юридические науки: современные тренды в изменяющемся мире» (Краснодар, 2011), VI Международной научно-практической конференции «Альянс наук: вчений вченому» (Днепропетровск, 2011), XXII Международной научно-практической конференции «Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения» (Новосибирск, 2011).

Результаты исследования внедрены в образовательный процесс НОУ ВПО «Международный инновационный университет».

Объем и структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов, заключения, списка использованной литературы, приложения.

## Заключение диссертации по теме "Общая педагогика, история педагогики и образования", Чалян, Тигран Валерьевич

Выводы по Главе 2.

1. Каждый из компонентов профессионально-речевой компетентности может быть сформирован на одном из четырех уровней: стохастическом, базовом, интенсивном и креативном. Оценка динамики производится с опорой на критериально-диагностический аппарат. Проведенный анализ состояния сформированное™ профессионально-речевой компетентности студентов вузов показал, что в традиционных условиях обучения она у большинства студентов находится на низком уровне.

2. Реализации технологии эвристического обучения с целью формирования профессионально-речевой компетентности студентов вуза осуществляется с помощью технологической карты, где выбираются виды деятельности, формы, методы, приёмы, средства обучения. Ориентиром для преподавателя при планировании системы эвристических занятий является образ предполагаемого образовательного продукта студента. Такой продукт соотносится, во-первых, с личностным потенциалом студентов; во-вторых, с содержанием образования и организационными формами, обеспечивающими его получение; в-третьих, с усвоением студентом эвристических образовательных процедур.

3. Технология эвристического обучения раскрывает цели, задачи, содержание, методы, формы взаимодействия участников педагогического процесса и достигаемые при этом результаты, и может быть охарактеризована следующими структурными компонентами:

- целевым (четкое определение целей технологии эвристического обучения, осознание и принятие этих целей студентами);

- содержательным (объем научно-культурных знаний, умений и навыков, а также мировоззренческих и гуманистических идей, которые должны освоить студенты в вузе для дальнейшей профессиональной деятельности при изучении отдельной дисциплины);

- операционным (методы и формы обучения, способствующие развитию познавательных сил и способностей студентов, формирующие их мировоззрение и обеспечивающие необходимую подготовку для будущей профессиональной деятельности; инструментальная составляющая технологии эвристического обучения: учебная и методическая литература, видеофильмы, компьютерные программы с тестовыми заданиями и др., т.е. ресурсы, необходимые для ее реализации);

- деятелъностным (взаимодействие преподавателей и студентов, их сотрудничество, организация и управление, опирающиеся на принцип индивидуализации и личностно-деятельностного подхода, создание комфортных условий для студентов за счет устранения перегруженности учебным материалом и возможности свободного выбора уровня сложности заданий, времени изучения и сдачи изученного учебного материала, обеспечение комфортных условия преподавателю для осуществления его профессиональной деятельности);

- результативным (оценка эффективности применения технологии эвристического обучения за счет поэтапной своевременной диагностики, коррекции и контроля степени освоения учебного материала студентами).

4. Технология эвристического обучения представляет собой совокупность педагогических условий, определяющих на основе принципа проблемное™ подбор и компоновку содержания, форм, методов и средств обучения, обеспечивающих развитие профессионально-речевой компетентности студентов в ходе освоения ими эвристических образовательных процедур таких как целеполагание, планирование, освоение способов эвристической деятельности в учебных предметах, освоение способов познания фундаментальных образовательных объектов, нормотворчество, рефлексия деятельности. Данная технология обучения создает комфортные субъект-субъектные отношения преподавателя и студентов по достижению эффективного результата в развитии культуры речи, речевых коммуникативных умений, качеств и лингвистических знаний будущих специалистов.

5. Курсы «Русский язык и культура речи» и «Психология делового общения», реализуемые с опорой на технологию эвристического обучения помогают речевому развитию студентов, формируют профессиональные потребности речевой деятельности с учетом реалий языковой ситуации. В частности происходит: развитие общей культуры и мышления студентов как основы и средства развития речи; изучение студентами сведений о требованиях, предъявляемых к профессиональной речи будущего специалиста (знакомство с теоретическими основами речевой деятельности, нормами современного русского литературного языка, основными понятиями профессиональной культуры речи и стилистики); формирование практических речевых умений и навыков при решении эвристических задач, где студенты овладевают речевым дыханием, голосом, дикцией, средствами выразительности устной речи, нормами современного русского литературного языка всех уровней (орфоэпическими, акцентологическими, лексическими и т.д.) с учетом специфики языковой ситуации, навыком создания текстов определенной жанровой (профессиональной) принадлежности; формирование у студентов профессиональных умений и навыков («нормативного слуха» и «нормативного зрения» и на этой основе -навыков исправления речевых ошибок; построения профессионально значимых высказываний: лекции, беседы и т.д.) как подготовка к формированию речевой культуры; формирование коммуникативной компетенции будущего специалиста; развитие речевого мастерства для подготовки к сложным профессиональным ситуациям общения (ведение переговоров, дискуссии и т.п.); обучение речевым средствам установления и поддержания доброжелательных межличностных отношений в коллективе.

6. Поэтапное формирование компонентов профессионально-речевой компетентности - от когнитивного, коммуникативно-поведенческого до коммуникативно-рефлексивного способствует положительной динамике формирования у будущих специалистов профессионально-речевой компетентности в процессе реализации технологии эвристического обучения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Профессиональная компетентность личности как готовность мобилизовать персональные ресурсы (организованные в систему знания, умения, способности и личностные качества), необходимые для эффективного решения профессиональных задач в типовых и нестандартных ситуациях, включает в себя специальные профессиональные компетенции и ключевые компетенции как интегрированный результат образования.

Профессионально-речевая компетентность личности как показатель духовного богатства культуры мышления, средство развития личности является общим компонентом для всех видов профессиональной компетентности (общей, специальной, психологической и пр.). Она может быть обозначена как метапредметная, потому что владение как устной, так и письменной речью необходимо не только при решении профессиональных задач, но и при решении какой-либо жизненной проблемы, не связанной с производственным процессом. Поэтому мы определяем профессионально-речевую компетентность как интегративное свойство личности, обеспечивающее регуляцию речевой деятельности специалиста в процессе решения профессиональных задач, а также оказывающее активное влияние на процесс развития и саморазвития социально-психологических характеристик личности, позволяющее успешно выполнять профессионально-коммуникативные функции в коллективе.

Структура профессионально-речевой компетентности специалиста может быть представлена в единстве трех компонентов: когнитивного, коммуникативно-рефлексивного и коммуникативно-поведенческого.

Когнитивный компонент представляет собой совокупность научно-теоретических знаний о профессионально-речевом общении вообще и о роли профессионально-речевой компетентности личности в нем. Он включает в себя знание особенностей профессионально-коммуникативной речи специалиста, знание основ лексических, орфоэпических норм речи в организации профессионального общения с коллегами и починенными, знание методик и методов логичности, ясности и доступности речи для эффективного общения, понимание методов и форм самовоспитания, самосовершенствования, саморазвития в сфере культуры профессионального общения, знание культуры межнационального общения.

Коммуникативно-рефлексивный компонент проявляется в умении устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных ситуациях, овладевать средствами вербального и невербального общения. Коммуникативные способности проявляются в сотрудничестве и коллективной производственной деятельности.

Коммуникативно-поведенческий компонент профессионально-речевой компетентности включает в себя: умение создавать и поддерживать благожелательную атмосферу общения; высокую степень контроля эмоционального состояния и выражения эмоций; умение направлять диалог в соответствии с целями профессиональной деятельности; соблюдение этикета и четкость выполнения его правил; а также уместность применения своих профессионально-речевых знаний, умений, навыков в зависимости от профессиональной ситуации.

Новая парадигма образования, базирующаяся на компетентностно-ориентированной методологии, содержит в своей основе духовно-нравственные оценки выбора технологии обучения культуре речи, и предоставляет студентам технологию овладения знаниями и применением их в практической деятельности, позволит будущим специалистам быстро и с максимальной отдачей использовать свой потенциал для удовлетворения потребностей общества.

Среди большого числа инноваций, проводимых высшей школой, является развивающее обучение, которое занимает достаточно стабильное положение и по значимости стоит на одном из первых мест. Преимущества этих технологий состоят не только в усилении роли и удельного веса самостоятельной работы обучающихся, но и в нацеленности этих технологий на развитие творческого потенциала личности, индивидуализации и дифференциации учебного процесса, содействие эффективному самоконтролю и самооценке результатов обучения. Наиболее эффективной технологие развивающего обучения, в которой скомпонованы методы и приемы, позволяющие студентам овладевать конкретными речевыми формами делового общения, конкретными профессиональными жанрами, культурой речевого профессионального общения, способами вербального воздействия на адресата, мы считаем технологию эвристического обучения.

Она является формирующим средством профессионально-речевой компетентности за счет организации организационно-педагогических условий, определяющих на основе принципа проблемное™ подбор и компоновку содержания, форм, методов и средств обучения, комфортные субъект-субъектные отношения педагога и студентов по достижению эффективного результата в развитии культуры речи, речевых коммуникативных умений, качеств и лингвистических знаний будущих специалистов.

Проектирование технологии обучения опирается на ряд принципов (обучение на основе интеграции с наукой и производством, профессионально-творческая направленность обучения, ориентированность обучения на личность, ориентированность обучения на развитие опыта самообразовательной деятельности будущего специалиста, ориентация на инновации (Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева)) и реализуется на трех уровнях:

- на концептуальном уровне происходит общее теоретическое представление: опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов - речевых знаний; опыта осуществления известных способов профессионально-коммуникативной деятельности - в форме профессионально-речевых навыков; опыта творческой деятельности - в форме умений применять разнообразные средства выражения речи в нестандартных решениях и проблемных ситуациях; опыта осуществления эмоционально-ценностных рефлексивных отношений - в форме личностных ориентаций;

- на программном уровне обозначаются те участки коммуникативно-профессионального опыта, которым должен овладеть студент при изучении конкретной дисциплины; содержание этого уровня воплощается в нормативных материалах - программах, планах, стандартах, рекомендациях, указаниях и т.д.;

- на технологическом уровне реально наполняются те элементы содержания развивающего обучения, которые были обозначены на первом уровне и представлены в форме дисциплины на втором уровне (речь идет о конкретных профессионально-речевых знаниях, умениях, навыках, а также познавательных задачах, заданиях и конкретных упражнениях, которые составляют содержание учебных и методических пособий, методических указаний, рекомендаций и других материалов для преподавателей и студентов).

На каждом уровне содержание образования имеет свои особенности, присущие только данному уровню. Но если на каждом уровне есть свое специфическое содержание, то и средства их освоения тоже должны иметь специфические особенности.

К дидактическим средствам первого уровня мы относим те средства, которые преподаватель может использовать для организации и проведения семинаров и занятий. К дидактическим средствам второго уровня относятся средства, которые позволяют организовать и проводить на необходимом уровне преподавание учебного предмета по культуре речи. Для организации третьего уровня, т.е. всего процесса развития профессионально-речевой компетентности в целом необходима уже целая система средств, определяющая изучаемые дисциплины, такие как «Русский язык и культура речи», «Психология делового общения», их взаимоотношения и взаимосвязи.

Рассматривая структуру профессионально-речевой культуры как единство ее компонентов, мы оценивали степень ее сформированности по следующим критериям:

- применение научно-теоретических знаний о профессионально-речевом общении, о роли профессионально-речевой компетентности в решении профессиональных ситуаций, аргументированное выдвижение собственных мнений в решении коммуникативно-профессиональных ситуаций, структурно-языковый состав языка, реализуемый в речи (когнитивный компонент); адекватная самооценка значимости своего участия в профессионально-речевом общении, осознание ответственности за результаты этот участия; умение выбирать оптимальный стиль общения в различных ситуациях и сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного профессионально-речевого развития; коррекция собственного коммуникативного поведения, нацеленность на сотрудничество, влияние на мнения других (коммуникативно-рефлексивный компонент);

- продуктивное участие вербальными и невербальными средствами в общении; толерантное восприятие партнера; контроль эмоционального состояния и выражения эмоций в процессе общения; глубина, уместность высказывания; умение направлять диалог в соответствии с целями профессиональной деятельности (коммуникативно-поведенческий компонент).

Данные критерии оценки сформированности профессионально-речевой компетентности послужили исходным моментом для определения уровней развития данного качества у студентов вуза.

1-й уровень стохастический (низкий) предполагает наличие общих представлений студентов о будущей профессиональной деятельности и общении в трудовом коллективе. Знания основ профессиональной речевой этики отсутствуют, либо носят поверхностный ситуативный характер.

Представители этого уровня отличаются пассивностью, замкнутостью, избегают вести диалог, вступать в дискуссию, выступать перед аудиторией. Потребность в профессионально-речевом общении носит ситуативный характер, стремление к импровизации, творчеству, знания речеведения поверхностны, отмечается неустойчивость мотивов. Преобладает неадекватная самооценка собственной роли в совместной деятельности, высокий уровень личностной тревожности, пассивность на занятиях; неспособность к аргументированному отстаиванию собственного мнения и влиянию на позиции других. Слабо развиты рефлексивные способности. Самооценка собственного участия в совместной работе занижена.

2-й уровень базовый (средний) предусматривает, что студенты осознают значимость профессионально-речевой подготовки для их будущей профессиональной деятельности. Обладание знаниями основ теории формирования речевой культуры. Проявление интереса к профессионально-речевым знаниям. Наличие способностей к частичной модификации имеющейся системы знаний в зависимости от учебной ситуации. Применение профессионально-речевых знаний при решении коммуникативно-профессиональных ситуаций носит регулярный характер. Самооценка в совместной работе часто завышенная. Способности к продуктивному речевому общению недостаточно сформированы. Толерантность в восприятии партнера слабо выражена, либо не развита.

3-й уровень интенсивный (высокий) предполагает сформированность системы профессионально-речевых знаний и наличие устойчивого интереса к их пополнению. Студенты осознают необходимость овладения такими знаниями и умениями как условиями успешной будущей профессиональной деятельности. В результате развитой потребности в общении они легко вступают в диалог, включаются в совместную деятельность, принимают участие в дискуссиях, активно включаются в общение и поддерживают его. Ориентированы на применение речевых знаний при решении коммуникативно-профессиональных ситуаций, аргументировано отстаивают свою точку зрения. Адекватно оценивают собственную роль в выполнении совместных заданий. Однако уважение к собеседнику развито недостаточно. Способность к оказанию влияния на мнение партнера носит ситуативный характер. Стремятся к самореализации, самоактуализации в общении.

4-й уровень креативный (высший). Студенты без затруднений включаются в общение, инициируют и поддерживают его, принимают активное участие в обсуждении дискуссионных вопросов, включающих и профессионально-речевые проблемы, аргументировано отстаивает свою точку зрения, применяют знания по профессионально-речевой культуре в решении коммуникативно-профессиональных ситуаций. Вследствие ориентации на собеседника в процессе общения оказывают влияние на мнения других. Толерантны в восприятии партнера, эрудированы, тактичны. Сознают свою роль в совместной работе. Корректируют собственное поведение в зависимости от ситуации общения.

Проведенный анализ состояния сформированное™ профессионально-речевой компетентности студентов вузов на этапе констатирующего эксперимента показал, что она у большинства студентов находится на низком уровне. Это актуализировало реализацию технологии эвристического обучения при формировании профессионально-речевой компетентности студентов вуза.

Она представляет собой совокупность педагогических условий, определяющих на основе принципа проблемности подбор и компоновку содержания, форм, методов и средств обучения, обеспечивающих развитие профессионально-речевой компетентности студентов в ходе освоения ими эвристических образовательных процедур таких как целеполагание, планирование, освоение способов эвристической деятельности в учебных предметах, освоение способов познания фундаментальных образовательных объектов, нормотворчество, рефлексия деятельности. Данная технология обучения создает комфортные субъект-субъектные отношения преподавателя и студентов по достижению эффективного результата в развитии культуры речи, речевых коммуникативных умений, качеств и лингвистических знаний будущих специалистов.

Данная технология формирования была реализована в рамках ряда дисциплин. При этом вариативность конструируемых занятий на этих дисциплинах достигалась с помощью технологической карты обучения, где из базы данных каждого блока технологической карты выбирались виды деятельности, формы, методы, приёмы, средства обучения, с помощью которых предполагалось достигать поставленные цели. По каждой эвристической процедуре преподаватель планирует движение студентов от фрагментарного применения отдельных её элементов до целостного осуществления. По мере освоения эвристических процедур увеличивается осознанность студентов в выборе целей, направлений и средств своего образования. К немаловажной задаче преподавателей, использующих технологию эвристического обучения относится то, что с ее помощью можно организовывать занятия так, чтобы студенты с изначально высоким уровнем профессионально-речевой компетентности не регрессировали, не потеряли интерес к процессу своего самосовершенствования, в то время как студенты со среднем и низким уровнями улучшили бы свои показатели и, приблизились к высокому и среднему уровню соответственно.

Технология эвристического обучения в нашем исследовании охарактеризована следующими структурными компонентами: целевой, содержательный, операционный, деятельностный, результативный.

Целевой компонент связан с четким определением целей технологии эвристического обучения, с осознанием и принятием этих целей студентами. Целевые установки оказывают существенное влияние на обучаемых, создавая мотивационные ориентации, активизируют учебно-познавательную деятельность, обеспечивая эффективное освоение программного материала. Сущность целевого компонента состоит в создании психолого-педагогических условий для усвоения требуемого объема знаний, умений и навыков по культуре профессионально-речевого общения, необходимых в будущей профессиональной деятельности, а также для развития наклонностей и способностей личности студентов, раскрытия их творческого потенциала, формирования их научного мировоззрения, нравственной и гуманитарной культуры, которые являются важными компонентами жизнедеятельности будущих специалистов.

Содержательный компонент представляет собой объем научно-культурных знаний, умений и навыков, а также мировоззренческих и гуманистических идей, которые должны освоить студенты в вузе для дальнейшей профессиональной деятельности. Данное содержание конкретизируется в рамках отдельной дисциплины.

Операционный компонент включает в себя, с одной стороны, методы и формы обучения, способствующие развитию познавательных сил и способностей студентов, формирующие их мировоззрение и обеспечивающие необходимую подготовку для будущей профессиональной деятельности, а с другой стороны - инструментальную составляющую технологии эвристического обучения: учебную и методическую литературу, видеофильмы, компьютерные программы с тестовыми заданиями и др., т.е. ресурсы, необходимые для ее реализации.

Деятельностный компонент учитывает взаимодействие преподавателей и студентов, их сотрудничество, организацию и управление, опирающихся на принцип индивидуализации и личностно-деятельностного подхода, способствует созданию комфортных условий для студентов за счет устранения перегруженности учебным материалом и возможности свободного выбора уровня сложности заданий, времени изучения и сдачи изученного учебного материала, а также обеспечивает комфортные условия педагогу для осуществления его профессиональной деятельности.

Результативный компонент отражает эффективность применения технологии эвристического обучения и характеризуется достигнутыми успехами в реализации поставленной цели. Поэтому он включает поэтапную своевременную диагностику, коррекцию и контроль степени освоения учебного материала студентами.

Предлагаемая нами технология эвристического обучения содержит в своей основе возможности взаимопроникновения в дисциплины гуманитарного цикла, ведущего к решению общих учебно-воспитательных задач, которые возросли в связи с углублением теоретических основ обучения в процессе совершенствования образовательных программ. В связи с поставленными задачами, данная технология была нацелена на:

- развитие общей культуры и мышления студентов как основы и средства развития речи;

- изучение студентами сведений о требованиях, предъявляемых к профессиональной речи будущего специалиста (знакомство с теоретическими основами речевой деятельности, нормами современного русского литературного языка, основными понятиями профессиональной культуры речи и стилистики);

- формирование практических речевых умений и навыков при решении эвристических задач, где студенты овладевают речевым дыханием, голосом, дикцией, средствами выразительности устной речи, нормами современного русского литературного языка всех уровней (орфоэпическими, акцентологическими, лексическими и т.д.) с учетом специфики языковой ситуации, навыком создания текстов определенной жанровой (профессиональной) принадлежности;

- формирование у студентов профессиональных умений и навыков («нормативного слуха» и «нормативного зрения» и на этой основе - навыков исправления речевых ошибок; построения профессионально значимых высказываний: лекции, беседы и т.д.) как подготовка к формированию речевой культуры; формирование коммуникативной компетенции будущего специалиста;

- развитие речевого мастерства для подготовки к сложным профессиональным ситуациям общения (ведение переговоров, дискуссии и т.п.); обучение речевым средствам установления и поддержания доброжелательных межличностных отношений в коллективе.

На первом этапе экспериментальной работы по формированию у будущих специалистов профессионально-речевой компетентности в качестве приоритетного направления мы избрали формирование ее когнитивного компонента. На этом этапе произошли существенные изменения числа студентов низкого уровня развития профессионально-речевой компетентности. Средневзвешенное значение прироста степени освоения культуры речи (сводные данные факультетов) низкого (стохастического) уменьшилось на 10 %, за счет увеличения количества студентов базового уровня на 3,7 % , интенсивного уровня на 5,3 % и креативного уровня на 1,0 %.

В целом на первом этапе эксперимента было достигнуто следующее:

- систематизированы начальные знания о профессионально-речевой компетентности,

- студенты стали более свободно оперировать категориями, связанными с их будущей профессионально-речевой деятельностью, актуализирована необходимость профессионально-речевой подготовки будущего специалиста,

- наблюдалось ситуативное использование знаний профессионально-речевой культуры при решении коммуникативных задач в процессе ведения дискуссии, а также стремление к аргументированному выдвижению своей точки зрения (коммуникативно-поведенческий компонент);

- проявилось стремление к адекватности самооценки в ситуациях общения, которая в основном носило ситуативный характер, стремление к самовыражению в общении (коммуникативно-рефлексивный компонент).

Экспериментальная работа на 2-м этапе заключалась в формировании коммуникативно-поведенческого компонента профессионально-речевой компетентности, проявляющегося в развитии общекоммуникативных способностей студентов (инициировать диалог, вступать в дискуссию, принимать активное участие в деловой игре), и способностей профессионально-речевой компетентности, предполагающих продуктивное участие в общении, этику и толерантное восприятие партнера. На втором этапе эксперимента произошли существенные изменения числа студентов стохастического уровня развития профессионально-речевой компетентности. Средневзвешенное значение прироста степени освоения профессионально-речевой компетентности (сводные данные факультетов) уменьшилось: стохастического на 10,3%, базового на 5,3% за счет увеличения количества студентов интенсивного уровня на 9,7 % и креативного уровня на 6,0%.

В итоге экспериментальной работы по формированию у будущих специалистов профессионально-речевой компетентности на 2-м этапе было достигнуто следующее:

- студенты овладели способами межличностного взаимодействия, умениями организации диалогов, полилогов, бесед по телефону и при личном контакте;

- приобрели опыт применения профессионально-речевых знаний в конкретных ситуациях общения и их анализа;

- многие студенты овладели умениями точности, логичности высказывания в общении;

- в процессе общения у студентов сформировалось уважительное отношение к мнению партнера, появилась культура ведения спора;

- снижено эмоциональное напряжение у студентов, устранен психологический барьер общения; у студентов наблюдалась ориентация на использование профессионально-речевых знаний в организации и поддержании профессиональных контактов, их высказывания стали более аргументированы (когнитивный компонент);

- у студентов приобрела устойчивый характер адекватная самооценка собственной роли в совместной работе, появилось стремление к коррекции культуры собственного поведения и оказанию влияния на поведение других (рефлексивный компонент).

Исследовательская цель 3-го этапа эксперимента заключалась в формировании коммуникативно-рефлексивного компонента профессионально:речевой компетентности, а также способности оказывать влияние на партнера в процессе общения. На этом этапе произошли существенные изменения числа студентов низкого уровня развития профессионально-речевой компетентности. Средневзвешенное значение прироста степени освоения профессионально-речевой компетентности (сводные данные факультетов) стохастического уменьшилось на 10,1%, за счет увеличения количества студентов базового уровня на 0,3% , интенсивного уровня на 5,3% и креативного уровня на 5,3%.

Итогом экспериментальной работы на 3-м этапе формирования у будущих специалистов профессионально-речевой компетентности явились следующие изменения:

- студенты овладели умениями и навыками профессионально-речевого взаимодействия, самостоятельного принятия адекватных решений в различных ситуациях общения, в частности, закрепилась способность студентов адекватно оценивать себя и свои действия в процессе совместной деятельности;

- студенты проявили способности к коррекции собственного поведения в зависимости от ситуации общения; более чем у половины студентов наблюдалась способность к оказанию влияния на мнения других.

Анализ работы, проведенной на 3-м этапе эксперимента, позволил сделать следующие выводы.

Положительные изменения степени сформированное™ профессионально-речевой компетентности произошли у студентов стохастического уровня. Они преодолели психологический барьер общения, нерешительность в высказываниях, боязнь осуждения, критики, научились принимать решения, вступать в обсуждение различных проблем, анализировать ситуацию, не отступать перед трудностями, актуализировать необходимые знания. Целью контактов становилось овладение умением рассуждать, отстаивать собственное мнение, уточнять, дополнять, отрицать мнение других. Однако они не всегда прислушивались к другим мнениям. Нередко наблюдалась пассивность и безучастность к происходящему. Самые большие сложности наблюдались у студентов этого уровня при необходимости выступления перед аудиторией.

Студенты базового уровня сформированное™ профессионально-речевой компетентности достаточно легко ориентировались в различных ситуациях профессионально-речевого общения, принимали активное участие в решении проблем, могли провести деловую встречу на официальном и неофициальном уровнях. Мы отмечали интерес к культуре профессионально-речевого общения, потребность в установлении контактов. Уровень сформированности когнитивного компонента компетентности приближался к креативному. Однако коммуникативно-поведенческий и коммуникативно-рефлексивный компоненты претерпевали незначительные изменения. Студенты этого уровня не всегда могли реализовать себя в общении. Они вели себя сдержанно, скованно, возникали трудности с ответами на вопросы. Мы не наблюдали у студентов стремления к творческому самовыражению в общении.

У студентов интенсивного уровня отмечался устойчивый интерес к культуре профессионально-речевого общения, умение легко устанавливать контакты, поддерживать беседу, участвовать в дискуссии, коммуникативно-поведенческий компонент претерпевал значительные положительные изменения. Однако, коммуникативно-рефлексивный компонент

163 профессионально-речевой компетентности, выражаясь в адекватной самооценке и стремлении к самореализации, претерпевал незначительные изменения в плане приобретения умений оказания влияния на партнера по общению. Отмечалось знание основ делового этикета, необходимого в профессиональном общении. Однако у студентов данного уровня возникали определенные трудности, связанные с недостаточной сформированностьюумения слушать собеседника.

Общение студентов креативного уровня сформированности профессионально-речевой компетентности в процессе проведения деловых игр было продумано, теоретически обосновано, аргументировано, логично, доказательно. Студенты этого уровня легко вступали в диалог, стремились к поддержанию контакта с аудиторией. Их отличала корректная культура ведения деловых бесед, диалогичность общения, умение формулировать свои мысли, твердость, уверенность, убежденность, аргументированность в высказываниях. Студенты данного уровня показали владение номами делового этикета и культурой общения. В деловых играх студенты показали хорошее знание теории профессионально-речевого общения, заинтересованность в организации профессионально-речевого общения, ориентацию на использование профессионально-речевых знаний в решении коммуникативных ситуаций.

Окончательная диагностика уровней профессионально-речевой культуры проводилась с учетом обозначенных выше критериев, которые сравнивались с помощью количественной оценки. Данные 3-го этапа эксперимента показали устойчивость тенденции к уменьшению количества студентов стохастического и базового уровней сформированности профессионально-речевой компетентности за счет увеличения их количества на интенсивном и креативном уровнях.

Полученное статистическое подтверждение с достаточной степенью объективности свидетельствует о наметившейся тенденции в положительной динамике формирования у будущих специалистов профессионально-речевой компетентности в процессе реализации технологии эвристического обучения. Проведенная экспериментальная работа по формированию профессионально-речевой компетентности с помощью технологии эвристического обучения у студентов университета показала, что студенты приобрели знания в области профессионально-речевой компетентности, сформировали интерес к проблемам культуры профессионального общения, активности в инициации и поддержании деловой беседы, формированию потребности в реализации коммуникативных знаний в решении будущих профессиональных коммуникативных задач и ситуаций, корректно вести дискуссии, деловые беседы, уверенно выступать перед аудиторией. Студенты стали лучше понимать уровень своих возможностей, свой статус в коллективе. Они стремились к самовыражению и самоутверждению в общении, осознавая, что уровень их интеллектуальной, культурной и коммуникативной подготовленности является залогом продуктивного общения.

## Список литературы диссертационного исследования кандидат педагогических наук Чалян, Тигран Валерьевич, 2012 год

1. Абакумова, И.В., Ермаков, П.Н., Рудакова, И.А. Смыслоцентризм в педагогике: новое понимание дидактических методов. Ростов н/Д: Изд-во Рост, ун-та, 2006. - 256 с.

2. Абасов, 3. А. Инновационность в образовании и подготовка учителей Текст. / З.А. Абасов // Aima mater. 2001. - № 4. - С. 7-9.

3. Абдулина, O.A. Личность студента в процессе профессиональной подготовки//Высшее образование вРоссии.-1993.-№3.-С.165 170.

4. Абрамова, Н.Т. Принцип целостности и синтез знания: Синтез современного научного знания.-М.: Наука, 1973.-С. 275 294.

5. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни .- М.: Мысль, 1991. -216 с.

6. Агапов, И. Г. Теоретические основы технологического обеспечения развития общих компетенций обучающихся в школе: Дис. . д-ра пед. наук. М., 2001. - 367 с.

7. Алексеева, Л. П., Шаблыгина Н. С. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности. — М.: НИИВО, 1994.

8. Алексеева, О.Ф. Индивидуально-психологический фактор адаптации субъекта учебной деятельности (в контексте гуманизации образования): Дисс. канд. психол. наук. М., 1995.

9. Аллак, Ж. Вклад в будущее: Приоритет образования. М.: Педагогика - Пресс/ЮНЕСКО: Международный институт планирования образования, 1993. - 165 с.

10. Амонашвили, Ш.А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса.- М.: Университетское, 1990. 560 с.

11. Ананченкова, П. И., Фокина, Г1. В. Социально-педагогические условия обеспечения комплексной социализации студентов высших учебных заведений. Текст. / П.И. Ананченкова, П.В. Фокина.12.13,14