



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ
КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Совершенствование речевой культуры будущих учителей

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.01 Педагогическое образование

Направленность программы магистратуры

«Педагогика высшей школы»

Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
70,89 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

« 13 » 01 2022 г.

зав. кафедрой РЯЛИМОРЯЛ

Г.А. Шиганова

Выполнила:

студентка группы ОФ-308-160-2-1

Румянцева Анна Сергеевна

Научный руководитель:

доктор. пед. наук, профессор

Е.Ю. Никитина

Челябинск
2022

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1. Теоретические аспекты совершенствования речевой культуры будущих учителей	9
1.1 Социально-исторические и теоретико-педагогические аспекты совершенствования речевой культуры будущих учителей	9
1.2 Компонентный состав модели педагогического совершенствования речевой культуры будущего учителя.....	18
1.3 Педагогические условия совершенствования речевой культуры будущих учителей	30
Выводы по первой главе.....	37
ГЛАВА II. Опытнo-поисковая работа по совершенствованию речевой культуры будущих учителей.....	38
2.1. Диагностический этап опытнo-поисковой работы.....	38
2.2. Реализация педагогических условий совершенствования речевой культуры будущих учителей.....	62
2.3 Интерпретация результатов опытнo-поисковой работы	73
Выводы по второй главе.....	90
Заключение	91
Библиографический список	97

ВВЕДЕНИЕ

В современном обществе стоит задача повышения образования в высших учебных заведениях. Для этого нужно усовершенствование системы образования, а также улучшить профессиональную подготовку студентов.

Сегодня малая подготовка профессионалов в области речевой культуры, студенты не проявляют желания изучать литературу по речевому совершенствованию, вызывая тем самым их слабую подготовку. А ведь «для педагога язык, речь- прежде всего рабочий инструмент, средство донесения учебной информации до аудитории, но это еще и средство эмоционального воздействия, и средство воспитания, в том числе и формирования языковой и речевой культуры учащихся» [34].

Одним из направлений развития профессиональных умений будущего учителя является совершенствование речевой культуры, не только для получения определенных знаний, умений и навыков, но и на развитие личным профессиональным качеств.

Обучение будущих специалистов в области социально-гуманитарных профессий связана, в первую очередь, с потребностью научить свободно использовать языковые средства во всевозможных речевых ситуациях, которые соответствуют выбранной профессии. Изучение речевой культуры играет существенное значение для профессионального роста будущего учителя, поэтому ее совершенствование для современного студента - очень необходимо.

Успех в области профессиональной деятельности педагога в сфере речевой ответственности в настоящее время является несомненным. Следовательно, в обществе сформировались и продолжают сформировываться определенные требования к речевому поведению педагога.

Реальное положение в нашей стране гуманитарного образования ставит задачу для высшего образования совершенствование и повышение языковой культуры общества. Литературный язык – он главный в речевой культуре, в он отражает традиции народа его культуру, а также достижения людей. Высокий уровень литературного языка выражается в умение правильно выразить свои

мысли в разговорной речи. Федеральная целевая программа констатирует: «...в сфере функционирования русского языка возникают особенно серьезные проблемы. Основными из них являются резкое снижение общей и речевой культуры, нарушения грамматических и лексических норм, обеспечивающих правильность, точность, образность и художественную ценность письменной и устной речи» [60].

Улучшение речи у студентов необходимо нашему обществу, так как от этого зависит производственная и общественная жизнь не только людей, но и общества. Для университетов стоит главная задача повышать и регулярно совершенствовать речь студентов.

В данный момент для многих студентов становится проблемой овладения речевой культурой. От этого страдают такие профессии как инженера, педагоги, врачи, адвокаты, правоохранительные органы и т.д. Таким образом, проблема особой речевой подготовки будущих специалистов не решена, имеет гораздо большее значение, чем любая профессиональная проблема.

Для педагога стоит важная задача: обучить студентов применять различные речевые и языковые навыки в профессиональной сфере деятельности; обучить студентов речевой культуре педагогического общения;

Проанализировав литературу (А.И. Арнольдов, М.С. Каган, Э.С. Маркарян) определили главный ориентир ее решения – изучение и развитие речевой культуры у студентов. Проблема речевой культуры будущих учителей актуальна, но имеются замечания:

- Адаптация и мобильность современного общества.
- Недостаточная заинтересованность студентов в данной проблеме.
- Мало учебного пособия в вузе для изучения данной темы.

На основе выявленных противоречий определяется проблема организации учебных процессов в высшей школе, которые бы развивали речевую культуру студентов обеспечивая им большой выбор условий труда.

На основе этого была выбрана следующая тема исследования «Совершенствование речевой культуры будущих учителей».

Цель: выявить и теоретически обосновать, экспериментально проверить педагогическую технологию совершенствования речевой культуры будущих учителей.

Объект: языковое образование будущих учителей в ВУЗе.

Предмет: содержание и технология совершенствования речевой культуры будущих учителей.

Гипотеза исследования включает в себя ряд предположений:

1. Теоретико-методической модель

2. Педагогическая модель совершенствования речевой культуры будущих учителей.

3. Успешность реализации модели совершенствования речевой культуры будущего учителя будет зависеть от следующих педагогических условий:

- 1) ориентация будущих учителей на толерантное деловое общение;
- 2) соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта;
- 3) соблюдение языковых норм речевого этикета.

Задачи:

- 1) определить сущность и структуру речевой культуры студентов;
- 2) рассмотреть компонентный состав модели педагогического совершенствования речевой культуры будущего учителя
- 3) выявить педагогические условия совершенствования речевой культуры студентов;
- 4) выявить коэффициенты для оценки качества и определения уровня сформированности речевой культуры студентов.

При изучении литературы (В.С. Грехнев, Н.В. Кузьмина, Р.Х. Шакуров) нами использовались следующие методы:

- теоретические: а) исследование нормативно-правовых документов в области начального и среднего общего образования; б) исследование лингвистической литературы по проблеме; в) понятийный терминологический анализ; г) межкультурный, лингво-дидактический, ситуационный подходы; д) моделирование.

-эмпирические: а) исследование нормативно-правовых документов в области совершенствования речевой культуры будущих учителей; б) создание констатирующего этапа для определения уровня сформированности речевой культуры у студентов; в) практическая реализация методики совершенствования речевой культуры у будущих учителей и внедрение методов, форм, средств и приемов; г) проверка методики на практике; д) сбор результатов их обработка и выдвижение гипотез.

Опытно-поисковая работа по совершенствованию речевой культуры будущих учителей. При изучении темы с 2019 года на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета исследование было разделено на три этапа.

На первом, поисково-теоретическом этапе (2019-2020 гг.)- был проведен анализ литературы по данной проблеме, выявили цели и задачи работы, разрабатывался понятийный аппарат. Организация эксперимента с проведением первичной диагностики на совершенствование речевой культуры будущих учителей.

На втором, опытно-экспериментальном этапе (2021 г.) –проведение эксперимента по выявлению уровня совершенствования речевой культуры студентов.

На третьем, обобщающем этапе (2021-2022 гг.) - осуществлялась обработка полученных данных в ходе проведения эксперимента, определялась логика изложения материала, формулировались выводы исследования, оформлялась магистерская диссертация.

Экспериментальная база исследования. Экспериментальная работа осуществлялась на базе ЮУрГГПУ, г. Челябинска.

Диссертационная работа основывается на действующих законодательных актах и нормативных документах:

- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. с изменениями 2016–2017 гг.,

- Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России;
- Федеральный государственный образовательный стандарт высшей школы.

Практическая значимость исследования заключается в важности полученных результатов для реализации идеи личностно-ориентированного образования, внедрение в учебный процесс предложенной системы развития речевой культуры студентов, применение методик, используемых в нашем эксперименте на практике педагогического образования. Выявления эффективных форм и методов освоения языкового образования в целях совершенствования речевой культуры будущего учителя.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

- на основе анализа литературы поставлена и решена проблема совершенствования речевой культуры студентов педагогического вуза.
- уточнено понятие «речевая культура будущих учителей», под которым понимаем совокупность языковых теоретических и практических знаний.
- обоснованы педагогические принципы учебно-методического и технологического обеспечения процесса совершенствования речевой культуры будущих учителей, способствующие упорядочиванию теоретико-методического пространства проблемы (культуры речи, целесообразность совершенствования речевой культуры в процессе обучения, возрастная адекватность, соблюдение языковых норм речевого поведения)

Научная новизна исследования заключается в следующем:

1. Разработка теоретико-методических указаний для совершенствования речевой культуры студентов и дальнейшее внедрение форм и методов, применяемых в указаниях, в учебный процесс.
2. Разработана и научно обоснована педагогическая модель, направленная на развитие у студентов использовать языковые средства.

3. Экспериментальным путем проверены педагогические условия совершенствования речевой культуры будущих учителей ориентации на толерантное деловое общение, на соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта, соблюдение языковых норм речевого этикета.

Обоснованность и достоверность результатов и основных выводов обусловлены исходными научными позициями исследования процесса совершенствования речевой культуры будущих учителей как недостаточно исследованного феномена в области высшего образования; целенаправленным использованием взаимосвязанного комплекса теоретических и эмпирических методов, адекватного объекту, предмету, цели и задачам исследования; разработкой методологических, теоретических и методических аспектов изучаемого процесса совершенствования речевой культуры будущих учителей с применением понятийного аппарата, приводящего к конкретным выводам.

Личное участие автора изучение научной литературы, составление методик проведения эксперимента, обработка результатов исследования.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

1.1 Социально-исторические и теоретико-педагогические аспекты совершенствования речевой культуры будущих учителей

Изучение тематики речевой культуры педагогического общения и мастерства, впервые встречаются еще в древнем мире в учениях у философов.

В России первое учение по тематике речевой культуры появилось в средние века. Свое развитие взяло от принятия христианства. В конце XIX в.: «в России – наступает расцвет культуры индивидуальной речи, в том числе и педагогической.». При изучении литературы отечественного педагога [28], можно сделать выводы, что его труд, послужил развитию речевой культуры педагога в России. В начале 1990-х гг. в нашей стране речевая культура, риторика, оратория начали возрождаться с необычным интересом.

При изучении литературы педагогов-лингвистов по проблеме речевой культуры В. И. Аннушкина, М.Т. Баранов, А. Н. Васильевой, А.А. Бодалев О.И. Марченко, А. А. Мурашова и др.

Для становления будущих учителей является необходимостью в изучении педагогики, психологии, философии, лингвистики. Как следствие приведет к развитию профессионально-речевой культуры учителя позволит установить, что в абсолютном большинстве исследования речевой культуры основываются на следующих методологических посылах:

- современные требования к педагогу, который должен быть коммуникативным лидером, человеком творчески мыслящим, умеющим эффективно воздействовать на аудиторию;

- соответствовать условиям к эффективной педагогической деятельности.

Обоснование данной позиции состоит в том, что учитель является носителем знаний и культуры общества и поэтому владение речевыми средствами ему необходимо;

- выступать средством формирования речевой и общей культуры учащихся;

- речевая деятельность учителя, творческая по своей природе.

Особенности формирования и реализация профессионально-речевой культуры определяются индивидуально-творческими, психофизиологическими характеристиками, педагогическим опытом учителя, а также той речевой средой, в которой функционирует личность в процессе профессиональной подготовки и деятельности.

Педагогический подход к данной проблеме дает также возможность рассмотреть речевую культуру в трех аспектах.

Во-первых, речевая культура выступает в качестве показателя личной культуры человека. [3]. Показывает степень сформированности языкового сознания личности, способность творческого использования средств языка в бытовых и профессиональных ситуациях.

Во-вторых, речевая культура является показателем педагогического мастерства. Рассматривая вопросы профессионального мастерства педагога, исследователи в качестве ведущих компонентов называют речевые, коммуникативные умения. [4].

В-третьих, речевая культура учителя является средством формирования речевой культуры ребенка, являющейся важнейшим средством воздействия и влияния на учеников.

Перечисленные аспекты проявления речевой культуры учителя взаимосвязаны и взаимообусловлены. Для учителя речь отражает культуру личности, а также показывает его профессионализм.

В настоящее время проблематике культуры общения уделяют мало внимания и времени на ее развитие, совершенствование у будущих учителей, ссылаясь на отсутствие необходимой учебной литературы. Поэтому на сегодняшний день проблема совершенствования профессиональной культуры педагогического общения и ее развитие у студентов – будущих учителей как никогда актуальна.

Хочется отметить исследования Д.А. Зуева, которые посвящены рассматриваемой проблеме, он считает, что: «культура общения у будущих учителей как профессионально важное качество. Ею выявлены некоторые педагогические условия, соблюдение которых могло бы способствовать эффективному развитию культуры речи у студентов педагогических вузов.

Решение проблемы речевой культуры студентов ВУЗа могли бы ускорить преподаватели того же ВУЗа, если бы была согласованность общих задач, применялось бы воздействие на совершенствование речи будущих учителей. Но на практике это далеко не так, у преподавателей нет взаимодействия, каждый ставит и решает задачи своих дисциплин.

Также при изучении опросов в интернете был найден интересный факт: «что выпускники педагогического вуза недостаточно владеют речевой культурой общения и слабо подготовлены к обеспечению процесса речевого развития учащегося с учетом каждого возрастного этапа, не подготовлены к учёту особенностей предыдущего и последующего периодов в речевом развитии (дошкольное образование – начальное школьное – общее образование – организация профессионального образования).»

Чтобы речевая культура будущего учителя развивалась, нужно создать условия, близкие к профессиональной деятельности, а именно педагог в школе или ВУЗе. Поэтому студентам необходимо принимать участие в производственной практике. Мы считаем, что студенты в процессе практики, придают социальную значимость приобретенным знаниям и умениям, и развивают культуру педагогического общения.

По теории А.Л. Вербицкого он отмечает, что: «формирование культуры общения будущих учителей в процессе их подготовки целесообразно использовать контекстное обучение. При контекстном обучении осуществляется переход от традиционных форм и методов организации учебного процесса к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым видам обучения. При этом создается активная обучающая среда в процессе обучения дисциплинам в вузе, что обеспечивает развитие познавательных мотивов,

интереса к будущей профессиональной деятельности, вследствие чего развивается речевое общение будущего учителя. В целях развития культуры общения будущего учителя, контекстный подход можно реализовать на лекциях, практических, семинарских и лабораторных занятиях.»

Культура речи педагога, педагогическая риторика, педагогический речевой этикет являются частью языкового воспитания. Поднять культуру речи студента вуза преподаватели-филологи не в состоянии. Необходим тесный контакт со всем профессорско-педагогическим коллективом вуза.

При совершенствовании культуры речи в процессе профессиональной подготовки учителей особое внимание должно быть обращено: 1) на общие стандарты к требованиям устных ответов студентов; 2) рекомендации по работе с учебной литературой; 3) на стандартизацию разных жанров учебно-научных письменных работ; 4) на запрет использования иностранных слов в русской речи. Особенно важно разработать систему контроля над коммуникативными навыками и умениями студентов.

Оптимизации профессиональной подготовки студентов на занятиях способствуют: 1) культура поведения преподавателя в вузовской аудитории, интегрирующая информативный и коммуникативный аспекты его деятельности, выполняющая одновременно нормативную и регулирующую функции; 2) активизация межпредметных связей, применение рациональных приёмов и прогрессивных средств обучения для успешной тренировки профессиональных коммуникативных умений студентов.

В научной литературе многие исследователи отождествляют понятия: «речевая деятельность, культура речевого поведения преподавателя, педагогическое общение и речевая культура.». В связи с этим, необходимо рассмотреть содержание основных понятий, с которыми граничит понятие «речевая культура педагога». Вопросом педагогической культуры занимались множество исследователей, но стоит отметить Е. Б. Гармаша, который отмечает: «что педагогическая культура представляет собой интегральное, системное, динамическое образование личности учителя, определяющее тип, стиль и

способы его профессионального поведения и деятельности. Речевая культура определяется в научной литературе как система ценностей-регуляторов педагогической деятельности, предпосылка, цель, способ, инструмент педагогической деятельности, уровень самореализации в ней, ее результат, концентрированное выражение личности педагога. Под понятием «речь» понимается один из видов коммуникативной деятельности человека - использование средств языка для общения с другими членами языкового коллектива. Под речевой деятельностью понимается речь, выступающая или в виде целостного акта деятельности, или в виде речевых действий, включенных в неречевую деятельность, структура речевой деятельности включает этапы ориентировки, планирования, реализации и контроля.»

По мнению М. В. Буланова-Топорковой: «Речевая культура - это степень соответствия речи нормам орфоэпии, словоупотребления, грамматики, установленным для данного языка, способность следовать лучшим образцам в своей индивидуальной речи. Культура речи - владение языковыми нормами произношения, ударения и словоупотребления, а также умение использовать выразительные языковые средства в разных условиях общения.»

По мнению Н. А. Ипполитовой: «речевая культура как часть культуры в целом охватывает не весь национальный язык, а только часть, ограниченную рамками культуры коммуникации и литературным языком, который характеризуется набором правил и норм и отличается этим от всех других разновидностей национального языка, таких как просторечье, жаргоны и территориальные диалекты.»

По мнению Ю. В. Рождественского: «Речевая культура - это есть сознательный отбор, выявление и сохранение образцовых языковых средств, соблюдение норм литературного языка, основанное на произведениях литературной классики.»

М. С. Узерина рассматривает: «Речевая культура состоит из двух аспектов. При характеристике первого акцент делается на практическом применении речевой культуры: на нормативной (владение нормами литературного языка в

устной и письменной формах), коммуникативной (выбор и организация языковых средств в соответствии с ситуацией и целью коммуникации) и этической (соблюдение речевого этикета) сторонах речевой деятельности, имеющей целью решение поставленных задач коммуникации с наибольшим эффектом. Во втором аспекте делается упор на культуру речи как раздел лингвистики, который занимается теоретической разработкой и кодифицированием языкового материала.»

В. Е. Гольдин и О. Б. Сиротинина дают следующие определение: «речевая культура в общеязыковом, литературоведческом и духовном планах. Ученые подчеркивают важность литературной классики как языковых образцов, менталитета общения, языковых традиций и языкового сознания, использование невербального сопровождения речи, навыки и умения применять профессионально-речевую культуру.»

Понятий по определению, что же такое «речевая культура» очень много, но одним из важных требований — это соблюдения всех языковых норм, т.е. недопущение лексических, грамматических, орфоэпических ошибок.

Проблемы развития культуры речи, в том числе и научной, будущих учителей традиционно рассматриваются в методике профессионального образования с точки зрения специфики содержания обучения, форм и методов обучения. Профессиональное образование должно обеспечить необходимую теоретическую языковую подготовку студентам с целью эффективного осуществления дальнейшей педагогической деятельности, в процессе которой важное значение имеет уровень владения будущими учителями речевой культурой. Студенты должны в полной мере иметь теоретические и практические знания в области современного русского языка; иметь базовые понятия; работать с научной и методической литературой; понимать, интерпретировать и воспроизводить учебно-научную информацию.

Разработка отдельных вопросов развития профессионального педагогического образования выполнена в исследованиях (А.К. Маркова, Л.И. Митина, А.В. Мудрик, В. А. Сластенин и др.).

Специальные исследования В.Н. Зайцева, Г.С. Ковалевой, Л.М. Митиной и других, посвященные проблеме развития учебно-научной речи будущих педагогов, свидетельствует о многообразии подходов к формированию личности будущего учителя. Одно из главных направлений поиска – попытки выделить спектр проблемы подготовки учителя,

-как исследование особенностей организации учебного процесса в педагогическом институте,

-основные методы и организационные формы обучения студентов, применение современных технических средств,

-специфику организации учебного процесса при подготовке учителей различных специальностей,

-определение оптимального соотношения теоретической и практической подготовки,

-соотношение аудиторной и внеаудиторной работы, и многое другое.

Научная речь обслуживает научную сферу общественной деятельности. В.Ю. Рюб считает, что: «Важнейшая задача научного стиля речи – объяснить причины явлений, сообщить, описать существенные признаки, свойства предмета научного познания. Студенты сталкиваются с научной речью при работе с учебником, справочными материалами и используют следующие жанры научной речи: сообщение, ответ (устный ответ, ответ-анализ, ответ-обобщение, ответ-группировка), рассуждение, языковой пример, объяснение (объяснение-пояснение, объяснение-толкование). Для научной речи характерно использование специальных слов (терминов), абстрактной лексики, специальной фразеологии и сложных синтаксических конструкций, предварительное обдумывание высказываний, монологический характер. Научная речь оперирует понятиями, умозаключениями, которые следуют друг за другом в строгой логической последовательности. Научная речь имеет обобщенный и абстрагированный характер и отличается недостаточной эмоциональной окраской. Почти каждое слово выступает как обозначение общего понятия или абстрактного предмета. Отвлеченно-обобщенный характер речи проявляется в

отборе лексического материала и особых синтаксических конструкций. Между частями высказывания имеется упорядоченная система связей, изложение непротиворечиво и последовательно. Это достигается использованием особых синтаксических конструкций и типичных средств межфразовой связи. Точность изложения достигается использованием однозначных выражений, терминов, слов с ясной лексико-семантической сочетаемостью. Научным текстам свойственна доказательность: рассуждения аргументируют научные гипотезы и положения. Объективность изложения проявляется в изложении, анализе разных точек зрения на проблему, в сосредоточенности на предмете высказывания и отсутствии субъективизма при передаче содержания, в безличности языкового выражения, а насыщенность фактической информацией необходима для доказательности и объективности изложения. Все эти и другие особенности научной речи вызывают определенные трудности для полноценного оперирования ею студентами.»

Из теоретического анализа психолого-педагогической литературы, определены компоненты речевой культуры будущих учителей:

- 1) Языковой компонент;
- 2) Этический компонент;
- 3) Коммуникативный компонент.

Языковой компонент – явление историческое. По мнению автора: «Это официальный язык художественной литературы и науки, театра, печати и радио.» [49].

Этический компонент речевой культуры автор указывает, что: «подразумевает знание и практическое применение правил языкового поведения в определенных ситуациях. Под этическими нормами речевого общения понимается речевой этикет, который включает речевые формулы приветствия, просьб, вопросов, благодарности, поздравлений.» [49].

Коммуникативный компонент. По мнению автора: «Данное понятие включает в себя возможность находить новую языковую форму для выражения конкретного содержания в определенной ситуации речевого общения. В

процессе освоения культуры речи вырабатываются навыки отбора, а также употребления различных языковых средств в речевом процессе, формируется сознательное применение этих средств в речевой практике в соответствии с задачами конкретной коммуникации.» [49].

Подведем итоги параграфа:

1. Актуальность настоящей проблемы обусловлена повышением требований к молодым педагогам, нереализованным потенциалом высших учебных заведений в подготовке высококвалифицированных педагогов с развитой речевой культурой.

2. Исторический анализ проблемы развития речевой культуры показал, что проблеме исследования основ развития речевой деятельности человека было посвящено много работ ученых-лингвистов; речь традиционно рассматривалась в качестве одной из глобальных проблем, т.к. она играет особую роль в человеческой жизни.

3. На основе изучения научной литературы, а также, исходя из цели и задач нашего исследования, мы определили содержание понятия «Речевая культура педагога.». Коммуникативные качества речи играют важнейшую роль в общественной коммуникации, способствуют взаимопониманию людей, успешной совместной деятельности, как на общепринятом, так и на событийном уровнях.

4. Определены компоненты, из которых состоит речевая культура будущих учителей, а именно: языковой компонент (охватывает правила выбора языковой единицы литературного языка, опирается на его нормы, обусловленные системой данного языка); этический компонент (связан с речевым выражением нравственного кодекса народа и учетом этого фактора в процессе речевой деятельности);

1.2 Компонентный состав модели педагогического совершенствования речевой культуры будущего учителя

Нашей задачей на данном этапе является создание модели. В частности, В.А. Штофф считает: «Моделью мысленно представляемую или материально реализуемую систему, которая отображая или, воспроизводя объект исследования, дает нам новую информацию об этом объекте» [47].

Направленность модели по мнению Савченкова А.В. определяется по следующим признакам: «1. Структурированности на базе конкретных методологических принципов; 2. Внутренней интерпретируемости компонентов и их взаимосвязей; 3. Семантической компактности, позволяющей сохранять модель в памяти без опоры на внешние дополнительные средства фиксации; 4. Взаимосвязи и взаимозависимости входящих в модель компонентов, согласованных так, что удаление из модели любого из них приводит к потере целостной информации о ней (и др.).»

Установлено выпускник вуза получает свою профессиональную квалификацию на протяжении всего обучения. Следовательно, наша модель по совершенствованию речевой культуры студентов должна соответствовать определенным условиям, которые предъявляет современное общество. Проработав информацию [32] можно выделить следующие условия: «1. Условие универсальности направляет будущих преподавателей вузов на формулирование содержания речевого образования, которое позволяет обучаемым с успехом осуществлять функциональные обязанности в своей профессиональной деятельности; 2. Условие системности отталкивается из определения педагогом содержания коммуникативного образования, которое включает в себя диалектическую взаимосвязь с философской, культурологической, лингвистической, психологической, педагогической и другими подготовками; 3. Условие иерархичности учитывает определение преподавателем и будущими специалистами ориентированности на собственную учебную деятельность, неотъемлемо включающей в себя как базовые, фундаментальные познания и

навыки, так и те, которые дают возможность специализировать профессиональную подготовку; 4. Условие динамичности обязует обучаемых формулировать содержание речевого образования, способствующее профессиональному росту и совершенствованию будущих специалистов в дальнейшем; 5. Условие диагностичности направляет педагогов на поиск содержания речевого образования в соответствии с критериями, которые характеризуют конкретный уровень совершенствования речевой компетенции будущих специалистов.»

Во время проектирования мы использовали: а) профессионализм преподавателя, которые преподают в вузе; б) независимо имеющиеся факторы: рынок труда, государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования; в) уровень речевого общения студентов.

Существуют две основные функции моделей:

-Иллюстративная функция- модель дает возможность наглядно, в упрощенной форме показать изучаемый объект;

-Трансляционная функция- модель дает возможность переместить информацию из одной условно изученной сферы действительности в другую, в меньшей степени изученную.

Спроектированная модель педагогического совершенствования речевой культуры будущего учителя содержит в себе структурную систему, задается содержанием системного, межкультурного, лингводидактического и ситуативного подходов и морфологически представлена пятью компонентами: целевым; организационно-исполнительным; содержательным; технологическим; аналитико-результативным.

При изучении диссертации Афанасьевой О.Ю. [52], которая охарактеризовала каждый компонент: **«Целевой компонент:** Этот компонент как образ желаемого результата с фиксированным временем получения, соотношенного с возможностями его получения к требуемому сроку, мотивирующего будущих профессионалов действовать в направлении его достижения, то есть установленного таким образом, что всегда возможно

сравнить полученный результат с ожидаемым. При этом под ближайшей целью мы понимаем совершенствование речевой культуры будущих учителей на более высоком уровне, который необходим для реализации будущей успешной профессиональной деятельности, а под перспективной – увеличение качества образования обучаемых, обладающих высокой адаптационной и профессиональной конкурентоспособностью и мобильностью в условиях динамично развивающегося современного общества. В таком случае целеполагание и последующее прогнозирование становятся определяющими звеньями процесса совершенствования речевой культуры будущего учителя.

Организационно-исполнительный компонент: Этот компонент содержит в себе несколько этапов: подача учебного материала, организация самостоятельного изучения учебного материала обучаемыми, формирование своевременной обратной связи в обучении, анализ результатов текущего контроля процесса совершенствования речевой культуры обучаемых и педагогические условия реализации модели. **Подача учебной информации:**

Этот этап содержит в себе установления непосредственной взаимосвязи в образовательном процессе между педагогом и обучаемым. Данный этап является ориентировочным и устанавливает существенные черты и необходимые свойства для достижения цели совершенствования речевой культуры будущих специалистов. Этот этап содержит в себе: а) формулировку целей управления; б) качественное своеобразие учебного материала для осуществления совершенствования речевой культуры студентов; в) учет личных особенностей качеств и возможностей обучаемых. **Организация самостоятельной работы обучаемых:** этот этап происходит при наличии конкретных условий, основными из которых является правильное распределение имеющегося времени студентов. В области студентов находится развитие и совершенствование навыков умственной работы. Студенту необходимо овладеть навыками ведения поиска нужной литературы, уметь динамично и проницательно читать, иметь возможность использовать метод абстракции при изучении источников, записывать прочитанное, знать алгоритмы, которые составляют содержание

действий, обеспечивающих эффективность выполнения самостоятельной работы и так далее. **Установление оперативной обратной связи в учебном процессе:** этот этап представляет собой этап совершенствования речевой культуры будущего учителя (рисунок 3). Подача информации для обучения от преподавателя к обучаемому имеет прямую связь в обучении. Приобретение информации о качестве овладения учебной информацией, то есть связь «обучаемый – преподаватель», формирует обратную связь в обучении. В итоге она может становиться в конце как самого учебного процесса, так и в процессе обучения. **Анализ результатов текущего контроля:** (рисунок 4.). На данном этапе исследуются итоги работы в целях выяснения основных причин затруднений в усвоении, определения последующих мер обучения с учетом индивидуального подхода к обучаемым. Оценка результатов текущего контроля фиксирует выполнение ряда учебно-методических мероприятий по устранению недостаточных знаний у обучаемых, обнаруженных в результате установления оперативной обратной связи. В числе данных мероприятий могут быть дополнительные разъяснения на последующих занятиях, совершенствование их содержания, проведение консультаций (групповых и индивидуальных). Коррекцию обучения следует считать эффективной только в том случае, если она обеспечивала своевременное устранение пробелов в знаниях обучаемых. **Содержательный компонент:** системообразующий в рассматриваемой модели, так как через его развитие наиболее отчетливо просматриваются процесс и результат совершенствования речевой культуры будущего учителя.»

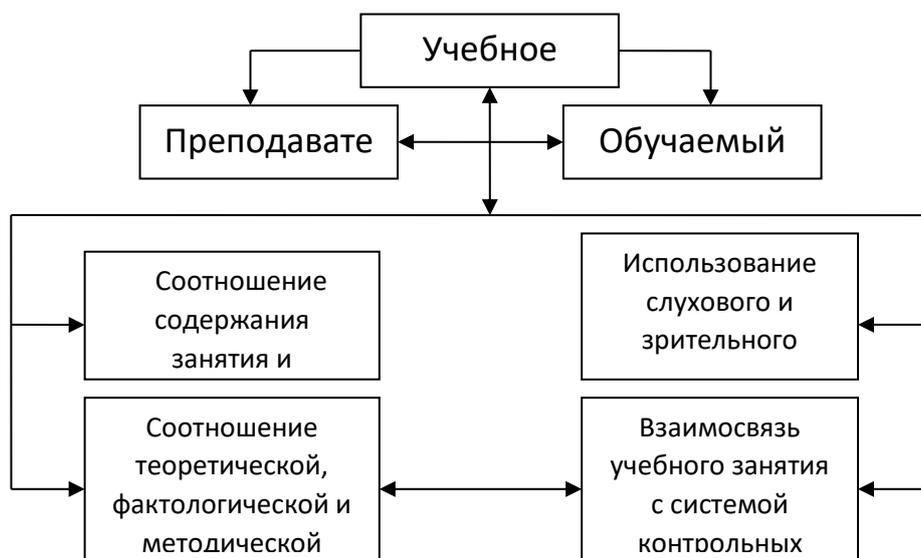


Рисунок 1. Подача учебной информации студентам при совершенствовании речевой культуры будущего учителя

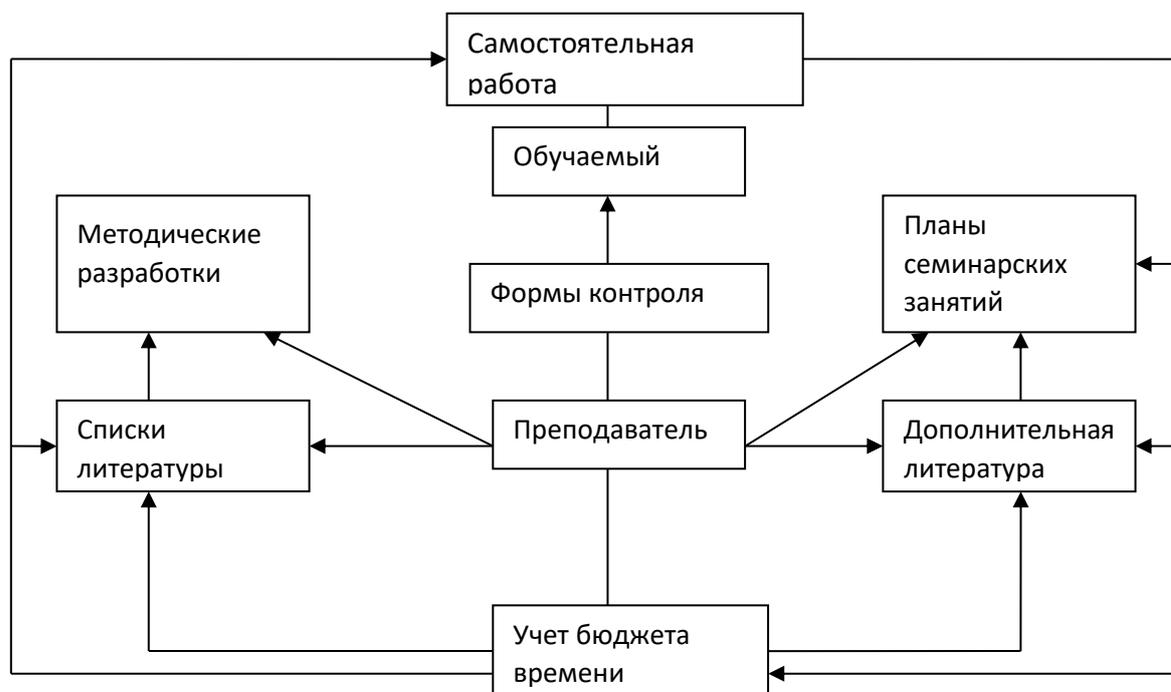


Рисунок 2. Организация самостоятельной работы обучаемых при совершенствовании речевой культуры будущего учителя

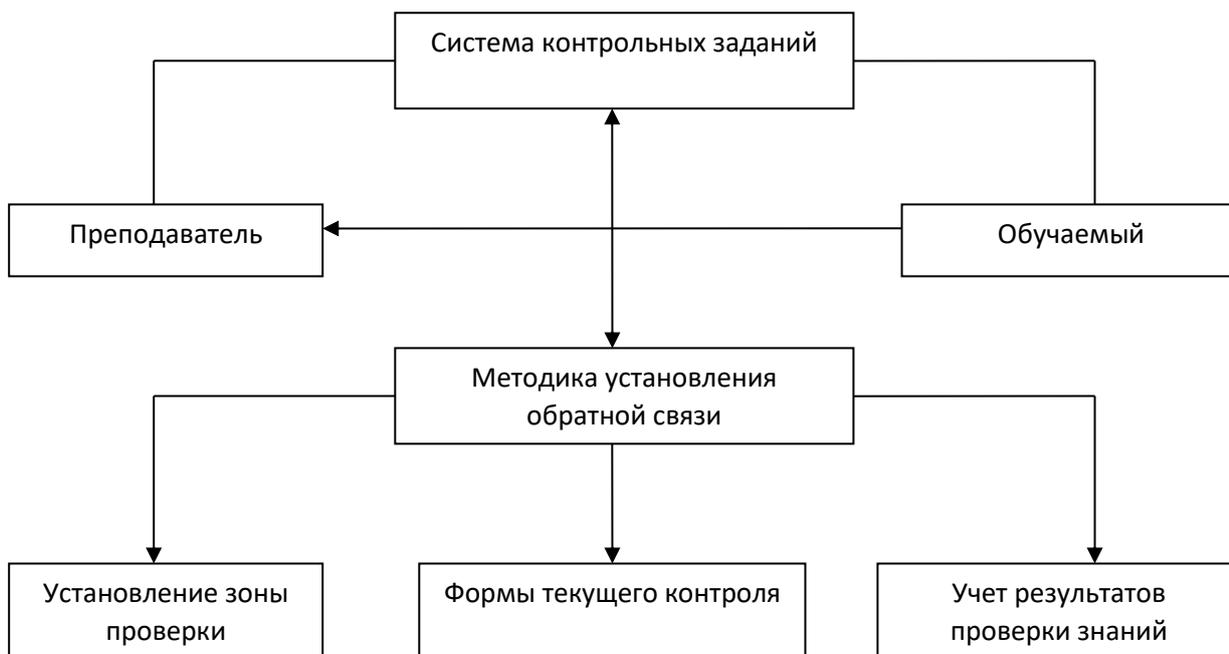


Рисунок 3. Установление оперативной обратной связи в процессе совершенствования речевой культуры будущего учителя

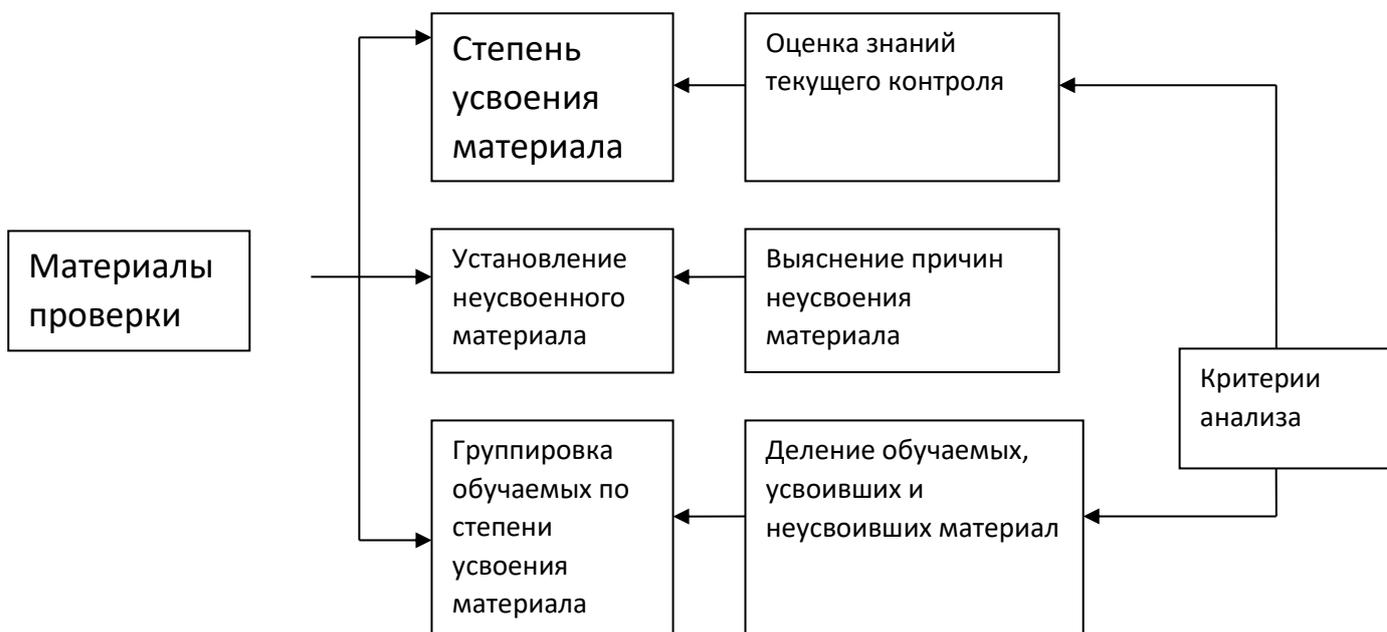


Рисунок 4. Анализ результатов текущего контроля в процессе совершенствования речевой культуры студентов вузов.

Стоит выделить каждый подход по отдельности.

Выделение *межкультурного* подхода определено: «социокультурной ситуацией в мире, при которой реализация концепции развития человека культуры является одной из составляющих задач высшего образования.» [12].

Итак, межкультурный компонент системы нашей модели включает в себя совершенствование речевой культуры, вызывая интерес студентов к современной культуре. У студентов расширяется кругозор, повышается эрудиция.

Отношения между языком и культурой реализуются в тексте, поэтому одним из базовых положений для понимания межкультурной личности является семиотическая концепция культуры, разработанная Ю.М. Лотманом: «Суть ее заключается в трактовке культуры как текста – устного или письменного, который совмещает в себе язык и метаязык и тем самым «закодирован» дважды. «Раскодирование», т.е. интерпретация текста строится на знании собственно культурных и языковых его особенностей. В процессе интерпретации текста происходит его осознание и приобретение культурного опыта.»

Соответственно можно сформулировать следующие задачи:

- поиск себя, своего творчества, смысла жизни.
- выработка культурных ценностей у студента;
- выставление норм человеческой гуманности;
- развитие свободы личности;
- воспитания чувства патриотизма.

Итак, межкультурный компонент включает в себя:

- усвоение таких понятий, как культура, культура и образование, культурные ценности, культурная среда и т.д.;
- понимание сущности таких теорий, как теория культуры, общая теория систем, общая теория управления ;
- осознание поликультурности мирового сообщества;
- формирование толерантности, эмпатии и терпимости к представителям других культур;

-представление о культурной ассимиляции, кросс-культурных конфликтах

;

-развитие социокультурной идентификации студента как условие понимания и вхождения в межкультурную среду;

Языковой компонент включает знание и владение языком, для выражения своих мыслей. В языковой компонент относится работа с речевым материалом и, следовательно, включает элементы учебной деятельности, основанные на восприятии, осмыслении, запоминании и его воспроизведении.

При изучении [61] стоит выделить: «Языковой материал рассматривается как средство реализации речевого общения, и при его отборе осуществляется функционально-коммуникативный подход. Конкретными задачами лингвистического компонента являются: -развитие умений и навыков устного и письменного общения, релевантных для ситуаций повседневно-бытового и профессионального характера; -повышение уровня культуры общения и речи будущих специалистов; -усиление мотивации к овладению русским языком, удовлетворение познавательных интересов обучаемых и их потребностей в общении; -формирование у будущих специалистов навыков самообразования в сфере изучения языка.»

При решении поставленных задач преподавателю необходимо иметь ввиду, что: а) Будущий учитель должен понимать цели совершенствования речевой культуры; б) особенностей студента; г) условиями коммуникации студентов; д) спецификой изучаемого языкового материала;

Также явным недостатком в усвоении студентами речевой культуры, является малое количество учебного времени, поэтому весь материал подается в неполном объеме.

Проведенное нами теоретико-экспериментальное исследование выявить следующие составляющие языкового компонента:

-знание основных правил орфографии и пунктуации;

-понятие о дифференциации лексики по сферам применения (бытовая, общенаучная, терминологическая, официальная, узкоспециальная и т.д.);

- знание особенностей официально-делового стиля;
- коррекция и развитие лексических навыков, дальнейшее расширение потенциального словаря;
- развитие рецептивных и продуктивных словообразовательных навыков;
- знание речевого этикета повседневного и делового общения;
- умение добиться понимания партнера с помощью переспроса, просьбы пояснить, перевести, повторить, выразить свою мысль иначе;
- умение вести диалог-беседу с использованием наиболее употребительных средств в основных коммуникативных ситуациях официального и неофициального общения;
- знание особенностей речевого/неречевого поведения народа в условиях общения.

Межличностно-коммуникационный компонент предполагает выбор правильной стратегии и тактики в той или иной ситуации общения, являющейся залогом коммуникации.

Целью данного компонента является приобретение студентами способности осуществлять межличностную коммуникацию, рассматриваемую нами как совокупность разнообразных форм производственных отношений, взаимодействия и общения между индивидами и группами, принадлежащими к разным, по отношению к своей, культурам, в ходе которых каждый из них исключительно или поочередно является производителем или потребителем профессиональной значимой информации.

В задачи данного компонента входит: а) развитие у обучаемых способности общаться, определять поведение обучаемых и его корректировать; б) передавать свои знания, умения, навыки и т.д.;

В рамках данного компонента студенты должны:

- владеть грамматическими навыками, обеспечивающими коммуникацию общего характера без искажения смысла при письменном и устном общении;
- владеть основными грамматическими явлениями, характерными для устной речи;

-владеть диалогической и монологической речью с использованием наиболее употребительных и относительно простых лексико-грамматических средств в основных коммуникативных ситуациях неофициального и официального общения;

При создании коммуникативных ситуаций речевого общения необходимо учитывать профессиональные потребности студентов, обуславливающие выбор моделей и их наполнение. С одной стороны, сферы речевого общения обладают информативной спецификой и представляют собой совокупность тем, составляющих предмет обсуждения в соответствующих областях социального и профессионального взаимодействия. С другой стороны, содержательная и познавательная ценность текстовых и тематических материалов должна в значительной степени обогащать знания обучающихся, получаемые ими в ходе изучения лингвистических и педагогических дисциплин.

Дискурсивный компонент очень важный для учителя.

Автор [26] считает, что: «Дискурс определяется как речемыслительный процесс, объективированный в некотором множестве текстов, связанных друг с другом общими когнитивными стратегиями порождения и понимания, имеющими согласующуюся с этими стратегиями внутреннюю организацию и служащими для передачи и генерирования смысла, а также для декодирования других текстов. В дискурсе выделяются два аспекта, один из которых обращен к прагматической ситуации, а другой – к ментальным процессам коммуникантов. Обращение к прагматической ситуации позволяет определить связность дискурса, его коммуникативную адекватность, возможные варианты его интерпретации, выяснить его импликации и пресуппозиции. Дискурс, с точки зрения объективной реальности, моделируется в виде фреймов (типовых ситуаций) и сценариев (ролевых фреймов, описывающих стандартную последовательность действий в стереотипной ситуации).»

Совершенно очевидно, что будущему специалисту в процессе осуществления профессиональной деятельности часто придется формировать полисубъектные межкультурные отношения, эффективность и успешность

которых определяется наличием в его памяти многочисленных сценариев, репрезентирующих прежний опыт общения, а также умением правильно построить дискурс. При этом особую роль играют профессиональные дискурсы, реализуемые преимущественно в процессе деловой коммуникации и в силу этого несущие в себе особенности профессионально очерченных социальных ролей участников общения. Содержание и форма деловой коммуникации определяются социосемиотическими параметрами соответствующего сценария. Параметры, в свою очередь, являются базой поликультурных и лингвистических данных, которая определяет наиболее оптимальную речевую стратегию и языковые средства для достижения поставленной цели.

В задачи названного компонента входит:

-совершенствование у студентов умения своевременно активизировать фрагменты словарного запаса в процессе речевой деятельности;

-развитие у обучаемых способности к когерентному построению высказывания;

-совершенствование общих стратегий производства и понимания дискурса;

-овладение профессионально ориентированными дискурсами (включая соответствующие фреймы и совокупность их словесного выражения).

Подведем **итоги** параграфа:

1.Реализация модели формирования коммуникативной компетенции будущего учителя базируется на дидактических закономерностях и принципах, предполагающих при изменяющихся внешних условиях устойчивость взаимосвязей всех ее компонентов и изменение функций компонентов при ее совершенствовании;

2.Применение преподавателем в ВУЗе специального разработанного на основе описанных компонентов материала.

3. Выделим уровни модели: учебная информация, обеспечение материалом для самостоятельных работ, организация обратной связи с учащимися.

4. Разработанная модель подразумевает, что студенты смогут обучаться самостоятельно, использовать различные варианты для обучения. Но стоит отметить что многое завязано на педагогические критерии предъявляемые студентам, чтобы каждый студент развивался в нужной компетенции.

1.3 Педагогические условия совершенствования речевой культуры будущих учителей

Развитие учебно-научной речи будущих учителей представляет собой систему, которая, работает только при определенных условиях [17].

При изучении научной литературы [46] позволил нам выявить основные признаки понятия «педагогические условия», а именно: «совокупность внешних объектов образовательной среды, в установленных отношениях с которыми находится предмет исследования; – совокупность внутренних специфик (состояний, качеств) предмета исследования, от которых в той или иной степени зависит решение проблемы;– данная совокупность внешних объектов и внутренних отличительных черт определяет существование, функционирование и развитие предмета исследования (результативное решение поставленной задачи).»

Проанализировав данные свойства, мы согласны с мнением В.А. Беликова, что: «Педагогические условия как совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, нацеленных на решение определенных в педагогике задач, которые обдуманно создаются в образовательном процессе, а их осуществление гарантирует наиболее эффективное протекание этих процессов, в источнике которых, находится деятельность.» [15].

Исходя из вышесказанного педагогические условия применяются и исследуются в комплексе, опираясь на многие факторы, а именно: сам предмет, требования предъявляемые к этому предмету, варианты реализации методик предмета на практике. Но данные условия не повлияют на создание нашей модели, поэтому нужно создать систему, включающую в себя педагогические условия и учитывающая образовательные процессы.

Мы теоретическими и экспериментальными путями добавили в нашу систему новые условия. Данные условия-требования характеризуем как

достаточные. Они помогают нашей модели более полно развить учебно-научную речь студентов. Но стоит отметить следующие, что исследователи [22] утверждающие следующие разграничение условий на необходимые и достаточные носит условный характер, мы не можем пропустить данные замечания для построения нашей модели.

Для нашей модели может реализоваться только при соблюдении конкретных условий, влияние других сфер (социальных, экономических и др.) на модель может привести к ее изменениям. Действенность модели формирования культуры речи будущих учителей обуславливается применением возможностей системного и ситуативного подходов, в основу которых положено изучение совокупности способов развития культуры речи, решения учебно-познавательных и практических задач, а также способность остановить выбор на их правильном решении для использования в будущей практической деятельности учителя.

Основываясь на сказанные положения, а также на литературу, педагогический опыт руководителя, и проведенный поисковый этап работы можно смело выделить следующие педагогические условия для успешного развития культуры речи будущих учителей:

1) направленность будущих учителей на деловое общение; 2) следование обучаемыми языковому и речевому тактам; 3) соблюдение речевого поведения студентов.

Направленность будущих учителей на деловое общение.

При подготовке студентов необходимо заложить уважительное отношение к культуре и традициям других людей с кем придется вести диалог.

Значит главный критерий диалогового общения – это толерантность: «которая в психологии трактуется как способность индивида без возражений и противодействий воспринять отличающиеся от его собственных мнения, образ жизни, поведение, особенности других индивидов.»

Толерантность значимое условие для развития коммуникации студентов, собирающая в себя такие качества как доброжелательность терпимость, эмпатия, доверие, сопереживание и др.

И.Л. Плужник в своей литературе описывала, что: «В контексте коммуникативного образования студентов вузов толерантность означает уважение многообразия иных культур, правил речеповедения, самовыражения, образа мысли и поступочных действий. Соотнеся признаки толерантного поведения с языковыми средствами их выражения в языке, выявила следующее: -гибкость проявляется в зависимости от внешних ситуаций, а также для достижения определенных целей в общении;- поддерживающая коммуникация»(эмпатийное поведение) – выбор одобряющих фраз, обращениям к эмоциям, чувствам партнера;-не категоричность суждений при выражении мнения заключается в способности вместо словесной оценки самих фактов, явлений, людей, характеризовать их действия. Данный признак реализуется в использовании в речи косвенных способов выражения мысли, а также в позитивной модальности высказываний.»

Для обеспечения направленности студентов на толерантное деловое общение требует отказа от навязанных миром стереотипов.

В основу делового общения лежит диалог между людьми, стоит отметить чтобы построить качественный диалог требуется открытость мысли и возможность сделать выбор.

Для студентов ориентация на толерантное поведение необходима, это обусловлено тем, чтобы без конфликтно понять другую точку зрения, прийти к взаимопониманию. Если этого не соблюдать в диалоге, достаточно одного участника кто так будет делать, то это приведет к недопониманию и понизится эффективность общения и приведет к прекращению отношений.

Значит главное это стремление будущих учителей стать толерантными и стремиться к пониманию другой стороны диалога.

На основе описанного можно сделать вывод: толерантность для студента является социальной нормой современного общества, стоит отметить, что специалисты любого профиля должны компетентны в этом вопросе.

Соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта

Обязательно для языковой практики. Требуется чтобы в диалоге не употреблялись слова которые могут затронуть его чувства, а заменить их нейтральными или положительными.

По определению С.Г. Тер-Минасовой: «языковая практика- является не совсем удачным, поскольку он подчеркивает именно политический, а не добровольный и искренний мотив выбора того или иного выражения. Более адекватным мог бы стать термин языковой такт.»

Основываясь на ее учения, мы согласны, что «языковой такт» более точен, так как он позволяет избежать довольно узких ассоциаций.

Языковая практика включает в себя несколько условий: 1) суммарное использование взглядов и убеждений; 2) культурные традиции; 3) языковая тенденция.

Для нас интересно изучить проблемы политкорректности языковой практики, которая в себя включает неиспользование слов в лексиконе задевающих чувства других людей.

Соблюдение языковых и конвенциональных норм речевого поведения коммуникантов.

Т.Г. Винокур определил термин речевое поведение: «речевое поведение- это речевые действия, с необходимостью совершаемые человеком в общении. Более того предстает как визитная карточка человека в обществе».

Для дальнейшего объяснения проблемы необходимо выделить определения социальная роль и социальный статус. Ссылаясь, на Т.Г. Винокура: «Социальная роль – одобряемый обществом образец поведения, соответствующий конкретной ситуации общения и социальной позиции говорящего. Социальная позиция, или статус, - формально установленное или молчаливо признаваемое место человека в иерархии социальной группы.

Понятия *статус* и *роль* взаимосвязаны. Статус характеризует место человека в обществе (например, VIP-персона), а роль – род занятий. При этом каждая из социальных ролей требует особого типа речевого поведения. В то же время ведущей его особенностью на современном этапе развития общества является то, что изначально общение строится, исходя из определения собеседника как партнера, равноправного участника диалога, вне зависимости от его социальной позиции и коммуникативной роли.»

Нормы языкового социального общения – это нормы литературной речи.

В науке выделяются фонетические, лексические и грамматические нормы устной речи (и др.).

Фонетические нормы устной речи

Правильное употребление слов, когда имеются варианты их произношения: *дэмпинг* и *демпинг*, *риэлтер* и *риэлтор*, *оферта* и *офферта*.

Лексические нормы устной речи

В официальность общения недопустимо применение жаргонов и использовать слова-диффузы («крутой», «музыка» и др.),

Грамматические нормы устной речи

Выявим специфические особенности грамматических норм устной речи:

1. Длина предложения должна редко превышать 11-12 слов.
2. Для устной речи характерно использование, как причастные и деепричастные обороты.
3. В устной речи для отражения сложных отношений чаще используются структурно сложные предложения, а в письменной речи – простые.
4. В устной диалогической речи отыменные предлоги вообще используются редко, предпочтение отдается простым предлогам.

Диалогическая речь имеет следующие факторы: прерывистость, двунаправленность, интонации в общении. Также в диалоге должны присутствовать нормы общения, этикет, например, не перебивать друг друга- также это называется конвенциональные нормы. Но все-таки перебивать можно,

с соблюдением некоторых правил, вежливо без падения интереса, с пониманием сказанного твоим собеседником.

Точка зрения Л.А. Азнабаевой, выделяются следующие основополагающие механизмы конвенционального поведения: «максима позитивного отношения – демонстрируй дружелюбие, невраждебные отношения; -максима взаимности – отвечай на дружелюбные акты, на направленные в твою сторону речевые действия (приветствия, поздравления); максима психологической поддержки – разделяй эмоциональное состояние собеседника, эксплицируй свою солидарность с собеседником; максима снижения негативной реакции – не отвечай раздражением на раздражение, не позволяй втягивать себя в конфликтные ситуации, снижай негативную реакцию собеседника.»

По опыту без этического и эмоционального взаимодействия, грамотно построить диалог невозможно. В исследованиях психолога отмечается, что сначала воспринимаются эмоции, а затем содержательная часть. Поэтому в речи собеседника в первую очередь слышится негатив. И не поддаваться на провокацию и ответить в таком же тоне и есть главная задача этических конвенциональных норм.

При соблюдении конвенциональных норм речевого поведения необходимо выполнение следующих требований:

требование экспликации отношений. Оно говорит о том, как мы относимся к человеку, выражаем свои чувства к нему;

требование антиципации. Можно ее перефразировать иначе. Когда собеседник не может подобрать нужных слов чтобы выразить свою мысль он задает уточняющие вопросы.

М.В. Колтунова считает, что: «Являясь нормами взаимодействия коммуникантов, конвенциональные нормы носят национальный характер. Их исполнение требует знания ритуалов, этикетных средств языка, речевых жанров как устойчивых стереотипов речевой коммуникации и других средств языка, на котором идет общение. Если оба коммуниканта знают, как поступать в

стереотипных ситуациях и имеют общие коммуникативные намерения, процесс речевого взаимодействия, как правило, осуществляется в рамках конвенциональных норм речи. Если же коммуникативные намерения не совпадают (в рыночных отношениях это чаще всего несовпадение спроса и предложения), общение может протекать вне рамок конвенциональных норм с позиции я не желаю вас слушать или не отрывайте меня от дела. Нарушение их в этом случае будет расцениваться как социально неприемлемая стратегия речевого поведения, ибо в любой ситуации общения можно выбрать социально приемлемые тактики и стратегии, основанные на традиционно соблюдаемых в рамках данной национальной культуры конвенциональных нормах речевого общения.»

Речевая культуры активно развивается в следующих условиях:

- высокий уровень преподавателя,
- уровень речевой культуры студентов,
- взаимодействие студентов и педагогов,
- использование модели формирования речевой культуры,
- создание позитивной атмосферы,
- постоянный анализ компетенции речевой культуры студентов,

Подводя итоги параграфа, отметим следующее:

1. Определены педагогически условия развития речевой культуры.

Выделены их определения.

2. Выявлены, следующие педагогические условия повышения уровня коммуникативной компетенции будущих учителей: 1) ориентация будущих учителей на толерантное деловое общение; 2) соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта; 3) соблюдение языковых конвенциональных норм речевого поведения коммуникантов.

Выводы по первой главе

1. На данный момент наши исследования имеют особую актуальность, так как имеются социальные требования общества к уровню подготовки студентов. Необходимо постоянно совершенствовать учебный процесс студентов.

2. определили что в себя включает терминология речь и ее основные аспекты. Разобрали понятие речевая деятельность, и ее структуру.

3. Теоретико-методической основой совершенствования речевой культуры будущих учителей выступает способность самому сделать самостоятельный выбор этики поведения, в которой присутствует толерантное восприятие партнеров по взаимодействию.

4. Анализ научной литературы и педагогический опыт научного руководителя позволили сформулировать педагогические принципы совершенствования речевой культуры будущих учителей, к числу которых мы относим: принципы партисипативности, лингвокультурности и междисциплинарности.

ГЛАВА II. ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ РАБОТА ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

2.1. Диагностический этап опытно-поисковой работы

На основании вышеизложенного изложенного сформулированы следующие задачи опытно-поисковой работы: выяснить состояние речевой культуры студентов; проверить показатели определения уровня сформированности речевой культуры будущих учителей, а также начальный уровень развития качества; проверить, повышается ли уровень сформированности речевой культуры будущих учителей в результате реализации в образовательном процессе вузов разработанной модели по сравнению с начальным; выяснить, будет ли комплекс выявленных и научно обоснованных педагогических условий способствовать более успешному совершенствованию речевой культуры будущих учителей.

Опытно-поисковая работа проводилась в несколько этапов. *Констатирующий этап* опытно-поисковой работы позволил определить уровень речевой компетенции в ВУЗе. *Формирующий этап* опытно-поисковой работы направлен на реализацию модели совершенствование речевой культуры студентов, спроектированной на основе семиотико-ситуационного подхода, а также на реализацию педагогических условий успешной реализации данной модели. *Обобщающий этап* обработка и оформление результатов опытно-поисковой работы.

Опытно-поисковая работа проводилась с участием студентов ЮУрГГПУ, факультета учителей начальных классов. Всего в опытно-поисковой работе приняло участие 100 студентов.

Для достижения поставленной цели опытно-поисковой работы мы использовали следующие методы научно-педагогического исследования: анкетирование, тестирование, наблюдение, моделирование, анализ результатов

языковой деятельности студентов, качественный анализ документов, методы математической и компьютерной обработки результатов.

Такое комплексное использование методов дало возможность целостного определения уровня сформированности речевой культуры будущих учителей на всех этапах осуществления опытно-поисковой работы.

Так как достоверность получаемых на формирующем этапе опытно-поисковой работы результатов в значительной степени зависят от исходных данных, рассмотрим организационно-методические аспекты констатирующего этапа. Задачи включают следующее:

1) выяснить о существовании единой модели совершенствования речевой культуры студентов вузов - будущих учителей;

2) проверка уровня сформированности у будущих учителей речевой культуры;

3) изучение показателей, которые бы отражали этапы повышения уровня сформированности речевой культуры студентов вузов;

4) выявление уровней развития совершенствования речевой культуры будущих учителей.

Для изучения о существовании единой модели речевой культуры мы обратились к анализу Госстандартов, учебных планов и программ преподавания русского языка в высшем учебном заведении.

Анализируя требования к обязательному минимуму содержания образовательной программы по «Русскому языку», мы выявили следующее.

1. Предмет «Русский язык» является базовым по формированию у студентов речи. Следовательно, необходимо изменить структуру и содержание учебного материала, чтобы в результате преподавания этих предметов студенты:

- а) обладали отвечающей современному уровню системой знаний для осуществления культурно-речевого общения;
- б) знали правила речевого поведения;
- в) умели использовать приобретённые в результате обучения культурно-речевые навыки в дальнейшей жизни.

2. Комплекс научно-методической литературы по сформированности

речевой культуры студентов недостаточен в образовательной программе.

Изучение русского языка во время обучения в ВУЗе направлено на достижение следующих целей: умение наблюдать, характеризовать, анализировать, обобщать, рассуждать, решать коммуникативные задачи.

Опытно-поисковая работа проходила в естественных условиях образовательного процесса на факультете учителей начальных классов.

Решая первую задачу констатирующего этапа, мы обратились к анализу содержания Федерального Государственного образовательного стандарта 2021 г. по специальности 44.03.01 Педагогическое образование (с изменениями и дополнениями).

Приведем требования ФГОС 3++ (утвержден 26 ноября 2020г., 8 февраля 2021г.) к обязательному минимуму содержания образовательной программы по данным дисциплинам для названных специальностей (табл. 2.1.1.).

Таблица 2.1.1.

Требования Федерального государственного образовательного стандарта к обязательному минимуму содержания образовательных программ дисциплин

Таблица «Структура программы бакалавриата»

Структура программы бакалавриата		Объем программы бакалавриата в з. е.	
		программа академического бакалавриата	программа прикладного бакалавриата
Блок 1	Дисциплины (модули)	204-210	189-198
	Базовая часть	51-75	36-63
	Вариативная часть	135-153	135-153
Блок 2	Практики	21-30	33-45
	Вариативная часть	21-30	33-45
Блок 3	Государственная итоговая аттестация	6-9	6-9
	Базовая часть	6-9	6-9
Объем программы бакалавриата		240	240

44.03.01 Педагогическое образование (4 года обучения)

Предмет	Обязательный минимум содержания основных образовательных программ	Всего часов
Русский язык	<p><u>Языковой материал</u></p> <p><u>Фонетика.</u> Русский алфавит. Звуко-буквенносоответствие. Ударение и ритмика. Интонационные конструкции русского языка.</p> <p><u>Морфология.</u> Системы склонения имен существительных, прилагательных, числительных, местоимений, основные значения падежей и употребление их в русском языке, инфинитив, система спряжения, видо-временные формы глагола, глаголы движения, глагольные формы: причастие и деепричастие. Служебные части речи. Предлоги, союзы, частицы и их функции в русском языке.</p> <p><u>Словообразование.</u> Основа слова и окончание. Приставка, суффикс и их назначение.</p> <p><u>Синтаксис.</u> Виды предложений.</p> <p>Требования к знаниям и речевым умениям</p> <p>Студент должен <i>знать</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> – основы фонетической системы, правила современного русского литературного произношения; – основы грамматики русского языка; – основные правила речевого поведения в типичных ситуациях общения. <p>Студент должен <i>уметь</i>:</p> <p>Применительно к <u>чтению</u>:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Логические и причинно-следственные связи между предложениями в тексте; 	672

	<p>– воспринимать на слух тексты при темпе 180 -240 слогов в минуту и однократном предъявлении.</p> <p>Применительно к <u>говорению</u>:</p> <p>– построить собственное высказывание по одной из тем.</p> <p>– принять участие в диалоге по предложенной ситуации.</p> <p>– говорить со скоростью речи 150- 180 слогов в минуту.</p> <p>Применительно к <u>письму</u>:</p> <p>– записать предъявленный на слух учебный материал или материал учебника;</p> <p>– составить план прочитанного или прослушанного текста;</p> <p>– изложить письменно собственное высказывание по предложенной теме;</p> <p>– законспектировать учебно-научный текст, учебную лекцию.</p>	
<p>Русский язык и культура речи</p>	<p><u>Введение в курс "Русский язык и культура речи"</u>.</p> <p>1. Русский язык – национальный язык русского народа, форма национальной культуры.</p> <p>2. Культура речи в системе культуры.</p> <p>3. Основные понятия "Культуры речи" как языковедческой дисциплины.</p> <p>4. Современная теоретическая концепция культуры речи.</p> <p><u>Язык и его свойства</u></p> <p>1. Язык как знаковая система передачи информации.</p> <p>2. Свойства языка в целом (универсалии).</p> <p>3. Слово как единица языка.</p>	<p>112</p>

<p>4. Понятие и слово.</p> <p>5. Способы развития значений слова, перенос значений.</p> <p>6. Системный характер лексики. Типы словообразования.</p> <p>7. Формирование норм литературного языка.</p> <p>8. Основные нормы литературного языка.</p> <p><u>Речь в межличностных и общественных отношениях.</u></p> <p>1. Язык и речь.</p> <p>2. Речь, её особенности.</p> <p>3. Общение и его слагаемые.</p> <p>4. Вербальное и невербальное общение.</p> <p>5. Деловое общение: кодекс, национальные особенности, формы деловых коммуникаций.</p> <p>6. Этика общения.</p> <p><u>Общение – социальное явление</u></p> <p>1. Ораторское искусство античности.</p> <p>2. Риторические традиции в России.</p> <p><u>Основы классической риторики</u></p> <p>1. Ораторское искусство античности.</p> <p>2. Риторические традиции в России.</p> <p><u>Разновидность речи</u></p> <p>1. Основания классификации и общая характеристика форм речи.</p> <p>2. Устная и письменная формы речи.</p> <p>3. Диалог и монолог.</p> <p><u>Ораторская речь. Речевой этикет</u></p> <p>1. Функции речевого этикета.</p>

2. Знакомство и гостеприимство.

3. Деловой этикет.

4. История развития ораторского искусства.

5. Подготовка речи и выступление.

Выразительность речи и чтения. Техника речи

1. Выразительное чтение как эффективное средство развития искусства речи.

2. Логическая выразительность речи и чтения.

3. Чтение художественной прозы.

4. Чтение лирики.

5. Чтение драматических произведений.

6. Дыхание, голос, дикция.

7. Интонация.

Логические и психологические приемы полемики

1. Общая характеристика спора (понятие и определение).

2. Дискуссия.

3. Полемика.

4. Стратегия и тактика спора.

Деловая беседа, деловые совещания, телефонный разговор

1. Особенности служебно-делового общения.

2. Деловая беседа (цели, виды, структурная организация).

3. Деловое совещание (дискуссия, мозговой штурм).

4. Телефонный разговор (особенности, телефонный этикет).

Речевые коммуникации в деловых переговорах

1. Типичные коммуникативные ситуации.

	<p>2. Актуализация деловых переговоров.</p> <p><u>Совершенствование орфографических, пунктуационных и речевых навыков</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Работа с орфограммами. 2. Работа с пунктограммами. 3. Совершенствование речевых качеств. <p><u>Качество грамотной речи</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Понятие о русском национальном языке. 2. Устная и письменная форма русского литературного языка. 3. Правильность как качество грамотной речи. 4. Нарушения норм современного литературного русского языка, пути их преодоления. 5. Нарушения орфоэпических норм, пути их преодоления. 6. Нарушения морфологических норм, пути их преодоления. 7. Нарушения синтаксических норм, пути их преодоления. 8. Точность, логичность, чистота и уместность как качество грамотной речи. 9. Выразительность и богатство как качество грамотной речи. 	
Педагогическая риторика	<p>Педагогическая риторика как предмет изучения.</p> <p>Риторика и ее роль в развитии гуманитарных наук. Предмет риторики. История становления и развития риторики. Педагогическая риторика как одна из частных современных риторических дисциплин. Цель, задачи, объект и предмет</p>	1 08

изучения педагогической риторики. Понятийно-терминологический аппарат курса: риторический идеал, речь, язык, русский язык. Взаимосвязь языка и речи, их различия. Русский язык, история его формирования, функции и значение в современном мире. Особенности русского риторического идеала.

Речевое общение и речевая деятельность педагога.

Понятие общения (коммуникации). Общение вербальное и невербальное. Основные единицы речевого общения: речевая ситуация, текст, дискурс, речевое событие. Структура речевой деятельности. Речевой акт и его составляющие. Текст как продукт речевой деятельности, его дифференциальные признаки. Способы (типы) и средства связи предложений в тексте. Разновидности текстов по обобщенному (типовому) значению: повествование, описание, рассуждение. Конвенциональная основа вербального взаимодействия. Организационные, психологические и логические принципы речевой коммуникации. Разновидности речи по характеру взаимодействия участников общения: монолог, диалог, полилог. Критерии высокой культуры общения. Необходимые условия эффективной речевой коммуникации и причины коммуникативных неудач. Педагогические стили общения.

Культура речи педагога. Культура речи как наука, ее история. Связь культуры речи с другими научными дисциплинами. Нормативный, коммуникативный, этический аспекты культуры речи. Формы существования национального языка. Литературный язык, его функции и

характерные признаки. История становления современного русского литературного языка. Система функциональных стилей современного русского литературного языка: разговорный, официально-деловой, научный, публицистический, художественный. Использование возможностей различных стилей в речи педагога. Языковая норма, ее роль в становлении и функционировании литературного языка. Признаки нормы. Вариантность нормы и виды вариантов. Причины появления и значение вариантов в языке. Типы и виды языковых норм. Кодификация нормы, нормативные словари и справочники. Квалификация и классификация речевых ошибок. Культура речи как система коммуникативных качеств: правильность, точность, логичность, понятность, чистота, богатство и разнообразие, выразительность, уместность. Речевой этикет, его признаки. Факторы формирования и использования речевого этикета. Правила русского речевого этикета.

Техника речи педагога. Понятие техники речи. Значение техники речи для профессиональной деятельности педагога. Составляющие техники речи. Понятие о дыхании. Фазы процесса физиологического дыхания. Типы дыхания. Речевое дыхание, его отличия от дыхания физиологического. Организация речевого дыхания. Понятие о голосе. Основные свойства голоса. Профессионально значимые качества голоса учителя. Правила гигиены голоса учителя. Понятие о дикции. Дикция и артикуляция. Строение речевого аппарата. Причины нарушения дикции. Упражнения на развитие речевого дыхания, голоса и дикции. Интонация и ее роль в общении. Пауза, интенсивность, логическое ударение,

<p>мелодика, высота, темп, долгота, тембр и их роль в интонационном оформлении высказывания. Интонационные единицы языка. Интонация как единица интонации (модель интонации). Классификация интонации: интеллектуальные, волюнтаристические, эмотивные, изобразительные интонации. Интонационные стили речи учителя как разновидности интонационного оформления профессионально значимых высказываний.</p>	
--	--

<p>Основы ораторского искусства. Понятие ораторского искусства и красноречия. Роды и жанры красноречия. Оратор и его аудитория. Ораторские приемы поддержания внимания у слушателей. Этапы разработки и композиция ораторской речи. Методы изложения материала. Существенные качества устной публичной речи. Средства речевой выразительности. Дискуссия и полемика как виды публичного спора.</p>	
---	--

Мы полагаем, что в результате изменения структуры и содержания учебного материала дисциплины «Русский язык» будущие учителя овладеют комплексом речевых знаний, умений и навыков в области организации межличностного и межкультурного общения, которые позволят им устанавливать контакты с деловыми партнерами, проявляя толерантность и уважение. Но на практике в других учебных заведениях единой модели совершенствования речевой культуры будущих учителей не существует. При таком положении дел знания, умения и навыки в области речевого образования не могут быть развиты у будущих учителей на должном уровне.

Вторым направлением констатирующего этапа опытно-поисковой работы явилось определение показателей развития речевой культуры будущих учителей. В связи с этим акцент сделан на структурно-функциональной характеристике модели.

Педагогическое исследование может быть успешно проведено только тогда, когда разработаны точные критерии учета и оценки его результатов. Критерии должны отражать основные закономерности формирования личности, с помощью них должна устанавливаться связь между всеми компонентами исследуемой модели, качественные показатели должны выступать в единстве с количественными.

Таким образом, на основании анализа лингвистической, психолого-педагогической литературы (И.Г. Кузьмина, Е.И. Пассов, В.А. Сластенин и др.), обобщения педагогического опыта, показателей (Р) развития у будущих учителей речевой культуры мы выделили: проектировочный; стратегический; контрольно-оценочный.

Р1 – проектировочный – предполагает нацеленность обучаемых на овладение знаниями культурно-специфических условий профессиональной сферы, речевых ситуаций, инокультурных деловых стереотипов и т.д., то есть национальной специфики деятельностно-коммуникативных потребностей представителей социума.

Р2 – стратегический – предполагает овладение элементами семиотического кода изучаемого социума и «подключение» (через тексты) к концептуальной картине мира, реализующейся в тезаурусе социума.

Р3 – контрольно-оценочный – характеризует умение анализировать результаты на основе обобщения результатов своей деятельности и умение сравнивать результаты своей деятельности с работой других учителей.

Таблица 2.1.2.

Сводная таблица системы показателей формирования речевой культуры учителей

Показатели	Критерии их проявления	Методы определения
1.Проектировочный	Признание ценности речевой компетенции для будущего учителя; умение обеспечить психологическую диагностику и воздействие на умственную деятельность партнера по общению; умение выбирать способы поведения, наиболее оптимальные по отношению к партнеру по общению;	Анкетирование, тестирование, наблюдение, беседа
2.Стратегический	Владение лексикой и специальным словарем; владение структурно-системными связями изучаемого языка; владение специальными речевыми стереотипами и формулами профессионального взаимодействия; умение реализовать способы поведения;	Контрольное тестирование, анализ информации, оценивание участия в проектах

3.Контрольно-оценочный	Умение анализировать результаты на основе обобщения результатов своей деятельности; умение сравнивать результаты своей деятельности с работой коллег-учителей; умение корректировать свою деятельность с учётом обратной связи	Анкетирование, тестирование, групповое обсуждение, экспертная оценка, самоанализ
------------------------	--	--

Для реализации модели совершенствования речевой культуры будущих учителей необходимо выделить ее качественные состояния, т.е. уровни. Основными критериями определения уровня являются: принадлежность систем к разным классам сложности; специфичность законов и закономерностей каждого уровня; подчинение законов и систем низших уровней законам и системам высших уровней; происхождение систем каждого исследуемого уровня из основных структур предыдущего, при этом образование каждого последующего уровня относится к образованиям предыдущего как система к своим элементам.

В работе Н.В. Кузьминой выделены следующие уровни педагогической деятельности: репродуктивный, адаптивный, локально-моделирующий, системно-моделирующий [50].

В.А. Сластениным выделены следующие уровни: интуитивный; репродуктивный; репродуктивно-творческий; творческо-репродуктивный; творческий уровень [61].

Мы придерживаемся трёхуровневой шкалы, что соответствует трём уровням сформированности коммуникативной компетенции будущих учителей: достаточный, средний, высокий.

Для **достаточного** уровня характерно пассивное отношение студентов к процессу развития речевой компетенции. Студенты осознают значимость теоретических знаний; затрудняются применять их на практике; знания поверхностны. Решение учебных задач строится по заранее отработанной схеме.

Для **среднего** уровня характерно то, что студенты более осознанно подходят к идее профессионального развития, овладев в достаточной степени речевыми знаниями; умеют провести исследование; испытывают некоторые затруднения с переводом теоретических положений в конкретные методические разработки. Применение речевой компетенции в общении находится на адекватном уровне. Умения и навыки коммуникативно-познавательного, исследовательского и организационного характера находятся на достаточно высоком уровне развития.

Высокий уровень предполагает проявление инициативы в постановке вопросов и поиске путей их решения. Студенты глубоко владеют речевыми знаниями и используют их при анализе различных ситуаций; ориентируются в ситуациях, связанных с межкультурным общением; самостоятельно проводят исследования; изучают и внедряют опыт специалистов.

Для оценки степени проявления каждого из рассмотренных показателей сформированности речевой культуры будущих учителей в опытно-поисковой работе использовался целый ряд педагогических методов:

- степень развития проектировочного компонента проверялись с помощью анкетирования, тестирования, опроса, наблюдения, беседы, экспертных оценок;
- степень развития стратегического компонента – анализа выполнения практических заданий и упражнений, наблюдения за деятельностью, контрольного тестирования, анализа информации, оценивания участия в проектах;
- степень развития контрольно-оценочного компонента – проверялась при помощи наблюдения, самоанализа, группового обсуждения, экспертного оценивания.

На основе выделенных характеристик уровней развития речевой компетенции студентов представим более детальную характеристику каждого уровня в табл. 2.1.3., 2.1.4., 2.1.5.

Таблица 2.1.3.

Характеристика низкого уровня сформированности речевой культуры будущих учителей

Показатель	Критерии выявления
Проектировочный	Не понимает или неправильно оценивает роль национальной специфики деятельностно-коммуникативных потребностей представителей социума; не признаёт ценность профессиональных речевых умений для будущего учителя; не умеет обеспечить психологическую диагностику и воздействие на умственную деятельность партнера по общению; не умеет соотносить задачи по овладению профессиональной речевой коммуникацией со своей профессиональной подготовкой; имеет поверхностные знания в области профессиональной деятельности учителя;
2.Стратегический	Сомневается в реализации способов поведения; испытывает затруднения при обеспечении коммуникантов стратегией взаимодействия (действия по ведению и поддержанию беседы средствами языка, установлению контактов и взаимоотношений; умения извлекать информацию и обмениваться ею);

3.Контрольно-оценочный	Испытывает серьёзные затруднения при анализе результатов на основе обобщения результатов своей деятельности; не стремится сравнивать результаты своей деятельности с работой коллег-учителей; не умеет корректировать свою деятельность с учётом обратной связи
------------------------	---

Таблица 2.1.4.

Характеристика среднего уровня сформированности речевой культуры будущих учителей

Показатель	Критерии выявления
1.Проектировочный	Понимает, но неправильнооценивает роль национальной специфики деятельностно-коммуникативных потребностей представителей социума; не в полной мере осознаётценность профессиональных речевых умений для будущего учителя; не совсем правильно обеспечивает психологическую диагностику и воздействие на умственную деятельность партнера по общению; не всегда умеет соотносить задачи по овладению профессиональными речевыми умениями со своей профессиональной подготовкой; имеет средний уровень знаний в области профессиональной деятельности учителя; проводит элементарное исследование уровня сформированности речевых умений, но с затруднениями;
2.Стратегический	В целом не сомневается в реализации способов поведения; испытывает лёгкие затруднения при обеспечении коммуникантов

	стратегией взаимодействия (действия по ведению и поддержанию беседы средствами языка, установление контактов и взаимоотношений);
3.Контрольно-оценочный	Стремится анализировать результаты на основе обобщения результатов своей деятельности; сравнивает результаты своей деятельности с работой коллег-учителей, но делает не всегда корректные выводы; показывает невысокую способность корректировать свою деятельность с учётом обратной связи

Таблица 2.1.5.

Характеристика высокого уровня сформированности речевой культуры будущих учителей

Показатель	Критерии выявления
1.Проектировочный	Понимает и правильно оценивает роль национальной специфики деятельностно-коммуникативных потребностей представителей социума; признаёт ценность профессиональных речевых умений для будущего учителя; умеет обеспечить психологическую диагностику и воздействие на умственную деятельность партнера по общению; соотносит задачи по овладению профессиональными речевыми умениями со своей профессиональной подготовкой; имеет высокий уровень знаний в области профессиональной деятельности учителя;
2.Стратегический	Уверенно реализовывает способы поведения; правильно обеспечивает

	коммуникантов стратегией взаимодействия (действия по ведению и поддержанию беседы средствами иностранного, и родного языка, установлению контактов и взаимоотношений; умения извлекать информацию и обмениваться ею); умеет оперативно реагировать на вербальное и невербальное поведение собеседника и правильно управлять беседой (начать, вступить, прервать, завершить, изменить ход, тему, продолжить разговор и т.д.);
3.Контрольно-оценочный	Корректирует свою деятельность с учётом обратной связи; анализирует результаты на основе обобщения результатов своей деятельности; сравнивает результаты своей деятельности с работой коллег-учителей

С целью выявления уровня сформированности у будущих учителей речевой культуры выделено четыре группы: одна контрольная и три экспериментальные. На наш взгляд, выделенные показатели развития речевой компетенции будущих учителей отражают специфику исследуемого процесса. Именно поэтому они использовались нами как в ходе констатирующего, так и формирующего этапов опытно-поисковой работы.

Проанализируем результаты «нулевого среза» по первому показателю (P1) – уровень развития проектировочного компонента, которые отражены в таблице 2.1.6.

Таблица 2.1.6.

Результаты начального среза по критерию уровень развития проектировочного компонента совершенствования речевой культуры будущих учителей

Группа	Уровни развития проектировочного компонента речевой компетенции будущих учителей (%)		
	достаточный	средний	высокий
ЭГ - 1	63,06	36,94	0
ЭГ – 2	71,57	28,43	0
ЭГ – 3	78	22	0
КГ	65,54	34,46	0

Следующим шагом было выявление уровня развития стратегического компонента речевой компетенции. Поскольку уровень развития данного компонента предполагает умение реализовать способы поведения и правильно обеспечить коммуникантов стратегией взаимодействия, представилось возможным использовать методику М. Снайдера – самоконтроль в общении [40].

Чтобы проверить умение оперативно реагировать на вербальное и невербальное поведение собеседника и правильно управлять беседой, а также умение использовать различные знаковые системы информационного процесса, воспользовались тестом В.Ф.Ряховского (для выявления уровня общительности) и личностный опросник Л.П.Калининского.

В результате проведённых измерений выяснили, что большинство студентов находятся на достаточном уровне развития стратегического компонента речевой компетенции. В таблице 2.1.7. представлены данные начального среза по показателю уровень развития стратегического компонента речевой компетенции будущих учителей.

Таблица 2.1.7.

Результаты начального среза по показателю уровень развития стратегического компонента совершенствования речевой культуры будущих учителей

Группа	Уровни развития стратегического компонента речевой компетенции будущих учителей (%)		
	достаточный	средний	высокий
ЭГ - 1	76,92	23,08	0
ЭГ – 2	80,65	19,35	0
ЭГ – 3	74	26	0
КГ	72,31	27,69	0

Следующим показателем уровня сформированности речевой компетенции будущих учителей является степень развития контрольно-оценочного компонента искомой компетенции, которая проверялась при помощи наблюдения, самоанализа, группового обсуждения, экспертного оценивания (таблица 2.1.8.).

Таблица 2.1.8.

Результаты начального среза по показателю уровень развития контрольно-оценочного компонента совершенствования речевой культуры будущих учителей

Группа	Уровни развития контрольно-оценочного компонента речевой компетенции будущих учителей (%)		
	достаточный	средний	высокий
ЭГ - 1	76,92	23,08	0
ЭГ – 2	77,78	22,22	0
ЭГ – 3	74	26	0
КГ	72,31	27,69	0

Для оценки общего уровня сформированности речевой культуры студентов с учетом показателей уровней развития проектировочного,

стратегического и контрольно-оценочного компонентов коммуникативной компетенции, определим по формуле:

$$U = \frac{P1 + P2 + P3}{3}, \text{ где}$$

P1 – оценка, соответствующая уровню развития проектировочного компонента коммуникативной компетенции будущих учителей.

P2 – оценка, соответствующая уровню развития стратегического компонента коммуникативной компетенции.

P3 – оценка, соответствующая уровню развития контрольно-оценочного компонента коммуникативной компетенции.

Достаточный уровень развития присваивался студенту, если $U \leq 1,67$; средний уровень, если $1,67 < U \leq 2,67$; высокий уровень, если $2,67 < U \leq 3$ (62).

В таблице 2.1.9. представлены данные начального среза по уровню развития речевой компетенции будущих учителей на констатирующем этапе опытно-поисковой работы.

Таблица 2.1.9.

Результаты начального среза уровня сформированности речевой культуры будущих учителей

Группа	Уровни развития речевой компетенции будущих учителей (%)		
	достаточный	средний	высокий
ЭГ - 1	76,92	23,08	0
ЭГ – 2	77,78	22,22	0
ЭГ – 3	74	26	0
КГ	72,31	27,69	0

На основе полученных данных установлено, что ни в одной группе нет студентов, имеющих высокий уровень сформированности речевой культуры. На среднем уровне развития речевой культуры находятся 23,08% студентов ЭГ - 1,

22,22% студентов ЭГ - 2, 26% студентов группы ЭГ - 3 и 27,69% студентов группы КГ. Количество студентов, имеющих достаточного уровень сформированности речевой культуры, составило: ЭГ - 1 – 76,92%, ЭГ - 2 – 77,78%, ЭГ - 3 – 74% и КГ – 72,31%.

На диаграмме (рис. 3.) наглядно представлены результаты начального среза уровня сформированности речевой культуры студентов в контрольной и в экспериментальных группах на констатирующем этапе опытно-поисковой работы.

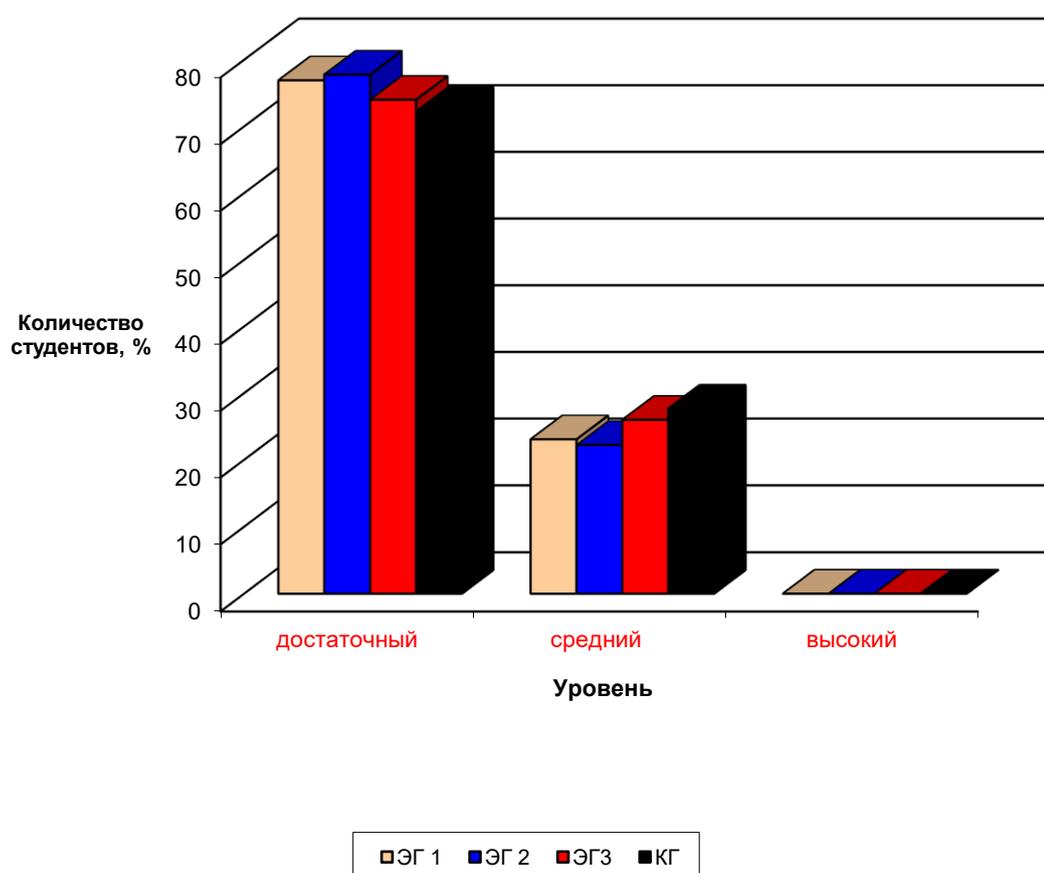


Рисунок 3. Уровни развития речевой компетенции будущих учителей на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

Итак, основными выводами являются:

1. Выявлены логика и содержание опытно-поисковой работы по формированию речевой культуры студентов вузов – будущих учителей:

а) констатирующий этап опытно-поисковой работы позволил определить состояние процесса совершенствования речевой культуры будущих учителей в высшей профессиональной школе;

б) задачами формирующего этапа опытно-поисковой работы являются реализация разработанной на основе семиотико-ситуационного подхода модели совершенствования речевой культуры будущих учителей, а также реализация педагогических условий ее успешной реализации;

в) на обобщающем этапе опытно-поисковой работы будут обобщены, обработаны и оформлены результаты.

2. В качестве показателей, характеризующих уровни совершенствования речевой культуры будущих учителей, выделены: степень развития проектировочного, стратегического и контрольно-оценочного компонентов компетенции.

3. Выявленные показатели позволили описать их проявление на трех уровнях совершенствования речевой культуры будущих учителей: достаточном, среднем, и высоком, которые отличаются поэтапным продвижением обучаемых от достаточного уровня к высокому. На данном этапе опытно-поисковой работы не было выявлено студентов, имеющих высокий уровень данной компетенции, всего около 25% студентов имеют средний уровень сформированности данной компетенции, а остальная часть студентов находится на достаточном уровне развития речевой культуры, необходимой будущим учителям.

2.2. Реализация педагогических условий совершенствования речевой культуры будущих учителей

Рассмотрев теоретические положения исследуемой проблемы, принимая во внимание её состояние в практике работы в университете и выявив уровень сформированности речевой культуры будущих учителей, остановимся в данном параграфе на описании методических аспектов реализации педагогических условий совершенствования будущих учителей.

В соответствии с теоретической базой исследования совершенствование речевой культуры будущих учителей осуществлялось в четыре этапа:

1. ориентировочный;
2. информационный;
3. ситуативно-практический;
4. завершающе-коррекционный.

Рассмотрим организационно-методические аспекты совершенствования речевой культуры будущих учителей.

В соответствии с логикой построения процесса развития исследуемой компетенции первое направление работы мы связали с диагностикой уровня знаний и умений, притязаний, с формированием у будущих учителей мотивов предстоящей профессиональной деятельности. На данном (**ориентировочном**) этапе формируется интерес к профессиональной коммуникации («коммуникативная мотивация» в теории и практике преподавании РЯ), в основе которого лежат потребности: 1) в общении в целом; 2) потребность в реализации конкретного речевого диалога и монолога.

Процесс совершенствование речевой культуры будущих учителей приобретает оптимальный характер, когда студенты овладевают определёнными профессиональными ценностями. Ценностный компонент нашей модели реализуется в сфере проявления профессионально-групповых и индивидуально-личностных ценностей. [20; С. 77].

Мы солидарны с Н.В. Комиссаровой, и предполагаем, что к ценностям профессиональной деятельности учителя можно отнести ценности, связанные с:

- утверждением в обществе, ближайшей социальной среде (общественная значимость труда, престиж профессиональной деятельности);
- удовлетворением потребности в общении (возможности общения с интересными партнерами, зарубежными клиентами, обмен духовными и культурными ценностями);
- самосовершенствованием (возможность развивать способности, языковая практика и т.д.);
- самовыражением (творческий и разнообразный характер труда, романтичность и увлекательность и т.д.);
- прагматическими запросами (возможность самоутверждения, профессионального роста, достойная оплата труда и т.д.) [32; С.123].

Принимая во внимание выделенные группы ценностей профессиональной деятельности учителя, мы считаем возможным создание положительной мотивации языковой деятельности обучаемых в соответствии с выделенными принципами эффективного функционирования модели развития речевой культуры студентов вузов.

Введение реальной коммуникации в учебный процесс позволяет студенту осознать свои коммуникативные возможности. Современные телекоммуникационные средства открывают перед студентами и преподавателями новые возможности интеграции реальной коммуникации в учебный процесс.

Проблема «живого» общения в рамках курса вузовского обучения легко может быть решена с помощью Интернет: это переписка по электронной почте со студентами, создание и проведение совместных телекоммуникационных проектов, участие в разнообразных конкурсах и олимпиадах, текстовых и голосовых чатах, публикации творческих работ на образовательных и художественных сайтах и получение отзывов на них.

Специализированные компьютерные обучающие программы также могут быть использованы в качестве средства повышения мотивации. Разнообразие тем, красочность увлекательность компьютерных обучающих программ вызывают огромный интерес у студентов. Формы работы с компьютерными программами могут варьироваться.

Информационный этап совершенствования речевой культуры будущих учителей предусматривал реализацию содержательного компонента модели. Основной задачей на данном этапе, в соответствии с разработанной моделью, было усвоение студентами профессиональных знаний и приобретение первоначальных умений, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. По нашему мнению, первоначально целесообразно делать акцент на овладении языковыми знаниями и навыками, необходимыми для лингвистически корректной интерпретации родной речи, что предполагает владение системно-структурными языковыми особенностями, способность быстро переходить от речевосприятия к речепроизводству.

Ведущим видом деятельности студентов на данном этапе развития речевой культуры являлась учебная деятельность академического типа. Содержание информационного этапа нашего исследования представлено курсами «Русский язык и культура речи» и др.

Ориентация будущих учителей на толерантное деловое общение. Является одним из значимых показателей речевой культуры студентов вузов. Этика толерантности предполагает стремление достичь взаимопонимания между партнерами по коммуникации, принадлежащими к разным культурам, и согласования различных интересов и точек зрения без применения давления, преимущественно методами диалога, убеждения, разъяснения. Этические нормы толерантного коммуникативного образования определяются психологическим ресурсом будущего специалиста быть терпимым.

Вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы: а) толерантность представляет собой готовность студента к пониманию, уважению и сотрудничеству с партнерами, принадлежащими к другим культурам и

отличающимися внешностью, языком, убеждениями, обычаями и верованиями;

б) необходимость ориентации будущего специалиста на толерантное деловое общение в процессе профессиональной подготовки обусловлена тем, что толерантность является социальной нормой современного общества, политическим и правовым требованием к членам общества, значимым показателем профессиональной культуры специалиста любого профиля.

Пример:

Карточка 1.

1. Объясните пословицы разных народов:

Русская: в чужой монастырь со своим уставом не ходят.

Японская: отправляясь в чужую страну, узнай что там запрещено.

Английская : когда находишься в Риме поступай как римлянин.

Абхазская : в чей обоз сел, песни и пой.

Итальянская : в стране, в которой бываешь, соблюдай обычай, который встречаешь.

2. Чем отличаются пословицы разных народов?

3. Какие выводы можно сделать?

Карточка 2.

1. Упражнение «Сходства и различия»:

Ход игры. Вы называете личностное качество или описываете ситуацию и просите участников, по отношению к которым справедливо Ваше высказывание, выполнить определенное действие. Они встают со стула, выполняют это действие и снова садятся на место. Например: "Тот, у кого есть брат, должен щелкнуть пальцами!" Темп игры должен возрастать. Подбирайте утверждения таким образом, чтобы они относились ко многим участникам. Предлагая вопросы и называя действия, учитывайте возраст и темперамент членов группы. Ниже представлены возможные варианты Ваших высказываний:

- у кого голубые глаза - трижды подмигните;
- чей рост превышает 1 м 80 см, пусть изо всех сил крикнет "Кинг Конг!";

- тот, кто сегодня утром съел вкусный завтрак, пусть погладит себя по животу;
- кто родился в мае, пусть возьмет за руку одного члена группы и станцует с ним;
- кто любит собак, должен трижды пролаять;
- любящие кошек скажут "Мяу!";
- те, у кого есть красные детали одежды, получают особое задание: они должны сказать соседу справа, что никогда в жизни не пожелали бы себе такой прически, как у него;
- у кого есть замужняя сестра, пусть скажет соседу слева, что это никого не касается;
- кто пьет кофе с сахаром и молоком, заглянет под свой стул;
- кто хоть раз в жизни курил, должен громко крикнуть: "Я это оспариваю!";
- у кого есть веснушки, пусть пробежит по кругу;
- замужние (женатые) опишут рукой в воздухе большую восьмерку;
- пусть единственный ребенок своих родителей поднимется на стул;
- тот, кого принуждали пойти в эту группу, должен затопать по полу ногами и громко крикнуть: "Я не позволю себя заставлять!";
- у кого есть собственные дети, подпрыгните (один прыжок за каждого ребенка);
- кто рад, что попал в эту группу, громко скажет "А!";
- кто считает себя любознательным человеком, пусть поменяется местами с тем, кто думает так же;
- кто изредка мечтал стать невидимым, спрячется за одного из участников;
- тот, кто умеет играть на каком-нибудь музыкальном инструменте, пусть покажет, как это делается;
- регулярно занимающиеся йогой продемонстрируют свое мастерство прямо сейчас;
- кто не переносит табачного дыма, громко крикнет: "Курить - здоровью вредить! Курение опасно для вашего здоровья!";

- те, у кого с собой есть шоколадка, жвачка или конфета, трижды громко причмокнул;

- кто находит, что игра длится достаточно долго, должен трижды хлопнуть ладонями по сиденью, скрестить руки на груди и громко крикнуть: "Хватит!"

2. Сделайте вывод о различии и сходстве людей. На что влияет «разница» людей во взглядах на жизнь, в социальном положении, в ценностях и мировоззрении?

Следующий этап – **соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта** является сегодня обязательной частью языковой практики. Она требует, чтобы из языка были убраны все языковые единицы, которые задевают чувства, достоинство индивидуума, и заменены соответствующими нейтральными или положительными эвфемизмами.

Основная цель, которая преследуется говорящими при использовании языкового такта в социальных и межличностных отношениях, – это стремление избежать коммуникативных конфликтов и неудач, не создавая у собеседника ощущения коммуникативного дискомфорта. Более специфическая в социальном смысле цель заключается в вуалировании, камуфлировании существа дела.

Проведенное теоретико-экспериментальное исследование позволило прийти к следующему выводу: культурно-поведенческая тенденция актуализации языкового и речевого такта оказывает огромное влияние на управление коммуникативным образованием студентов вузов.

Карточка 1.

1. Назовите общие правила этикета:

- правила знакомства и представления;
- правило рукопожатия;
- представление с помощью визитных карточек;
- общение, правила обращения;
- искусство вести беседу;
- телефонное общение.

Карточка 2.

2. Деловая переписка. Назовите:

- виды деловых писем;
- каким должно быть деловое письмо;
- как следует оформлять деловые письма;
- правила этикета при общении по электронной почте

Также во время тренинга будут рассмотрены практические ситуации и случаи использования делового этикета и разработаны нормы неформального общения с деловыми партнерами.

Последний этап – **соблюдение языковых и конвенциональных норм речевого поведения коммуникантов.**

Конвенциональные нормы речевого общения – это нормы социально приемлемого поведения, которые не всегда соответствуют общепринятым этикетным нормам, нередко вступающим в противоречие с интенциями говорящих и условиями общения. Согласно этикетным требованиям, нельзя, например, перебивать говорящего и затягивать деловой телефонный разговор, время которого, как правило, регламентировано (не более трех минут).

Конвенциональные нормы никогда не вступают в противоречие с целями и условиями протекания коммуникации, так как они отражают потребности взаимодействующих сторон в конкретной ситуации общения.

Пример.

Карточка 1.

1. Составьте письмо подруге с соблюдением всех конвенциональных норм написания писем.
2. Составьте письмо коллеге с соблюдением всех конвенциональных норм написания писем.
3. Чем отличается форма писем подруге и коллеге?

Карточка 2.

1. Составьте диалог, встречающийся в бытовой сфере.
2. Составьте диалог в форме переговоров в деловой сфере с соблюдением всех конвенциональных норм.

3. Сравните, чем отличаются эти два диалога? Какие нормы использовались для составления диалогов?

Карточка 3.

1. Составьте телефонный разговор, встречающийся в бытовой сфере с соблюдением конвенциональных норм и этикета.

2. Составьте телефонный разговор, встречающийся в бытовой сфере с соблюдением конвенциональных норм и этикета.

3. Сравните, чем отличаются эти составленные разговоры.

Деловые игры как один из методов партисипативного обучения, пройдя длительный путь развития, в настоящее время занимают прочные позиции в образовательном процессе высшей школы. Игра служит повышению эффективности вузовского образования, позволяя экономить временные затраты, моделировать будущую профессиональную деятельность, а также развить творческий потенциал выпускника высшего учебного заведения [21].

Достоинством учебной деловой игры является то, что игра представляет собой не только форму организации обучения, но и способ моделирования будущей самостоятельной профессиональной деятельности учителей, которое в свою очередь предполагает самостоятельное разрешение проблемных ситуаций и активное решение учебных задач, вытекающих из формулировки проблемы. На основе сформулированных теоретических положений, зависимостей и гипотез в соответствии с выбранными целями исследования и конструируется деловая игра.

Поскольку мы видим метод проективным из ведущих инструментов интерактивного включения студентов в коммуникацию, рассмотрим некоторые особенности использования данного вида работы на **ситуативно-практическом** этапе совершенствования речевой культуры будущих учителей. Необходимо отметить, что метод проектов предполагает использование широкого спектра проблемных, исследовательских, поисковых методов, ориентированных чётко на реальный практический результат, значимый для каждого студента. Данный метод позволяет создать

исследовательскую творческую атмосферу, где каждый участник вовлечен в активный познавательный процесс на основе методики сотрудничества. Более того, деятельность студентов в рамках проектной технологии предполагает участие в беседах, диспутах, ролевых и деловых играх и т.д., что способствует в рамках нашей работы развитию речевой культуры.

Обратимся к тем этапам, которые характеризуют работу над проектом. В табл. 2.2.2. показана последовательность выполнения проекта.

Таблица 2.2.2.

Этапы работы над проектом

I этап	Планирование
II этап	Выполнение
III этап	Презентация
IV этап	Контроль

На *первом этапе* проекта студентам предлагалась в скрытом виде проблема, которую нужно выявить и сформулировать. В этом случае давались наводящие вопросы. Важно раскрыть ситуацию так, чтобы учащиеся как можно более самостоятельно отнеслись к ее решению. Итогом подобной работы был определенный вывод, который учащиеся обсуждали коллективно, затем разрабатывая дальнейший план работы по предложенной теме. Студенты были разделены на группы, и каждой группе предлагалось разработать свой собственный проект по принятому плану.

Второй этап проекта обеспечивал языковые и речевые умения студентов. Параллельно с этим проводилась поэтапная работа над проектом. Тексты, предъявляемые как зрительно, так и аудитивно, служили содержательной базой для развития речевых и исследовательских умений студентов. На этом этапе проектной

работы совершенствовались сформированные ранее навыки общения, в частности стратегии речевого поведения, и закладывались основы будущих самостоятельных высказываний будущих учителей. Большое значение имеет при этом целенаправленное обучение стратегиям и тактикам группового общения. Для изучения предлагались клише типа: *Я думаю...*; *Я уверен...*; *Мне кажется...*; *Что касается меня ...* и т.д. Студенты должны уметь пользоваться фразами согласия/несогласия, уметь обобщать сказанное, высказать сомнение, удивиться и пр., поскольку такого рода речевые связки очень нужны при проведении дискуссии в группе, при составлении диалогов по ситуациям, при самостоятельном высказывании по теме и т.д.

Третий этап проекта являлся заключительным, так как на этом этапе происходила защита проектов. Каждая группа перед остальными защищала свой проект. Способ презентации варьировался в зависимости от вида конечного продукта: схемы, буклеты, видеопоказы, спектакли, стенгазеты, устные презентации и т.д.

После презентации проекта/проектов может быть проведена общая дискуссия, которая должна быть заранее продумана преподавателем. На этом этапе студенты должны представить ярко весь собранный материал, чтобы вызвать интерес к своему проекту. Каждая группа сама решает, как подготовить презентацию своего проекта. Можно использовать плакаты или раздать слушателям план своей презентации.

На *четвертом этапе* проекта – контролирующем – производилась оценка проектной работы экспертами. В роли экспертов выступали другие преподаватели и студенты других групп. Сами участники проекта участвовали в оценке путем коллективного обсуждения и самооценок. Оценка выполнения проекта осуществлялась в сотрудничестве всех участников. В качестве средств оценки были использованы опросники, анкеты, оценочные шкалы, дневник рефлексивной самооценки и др. Оценивать участие в проекте следует за уровень проявленного творчества, за четкость презентации, за проект в целом, исходя из использованных возможностей и приложенных усилий.

Ещё одним интересным направлением нашей работы на этом этапе совершенствования речевой культуры будущих учителей на занятиях по курсу «Русский язык и культура речи» было применение партисипативных методов обучения.

Итак, резюмируя вышеизложенный материал, можно сделать следующие **выводы:**

1. С целью подтверждения и уточнения выдвинутой гипотезы проведен формирующий этап опытно-поисковой работы, направления которого мы разработали в соответствии с предложенной моделью совершенствования речевой культуры студентов вузов.

2. Работа по совершенствованию речевой культуры студентов вузов, направленная на поэтапную реализацию процесса развития данной компетенции, осуществлялась в соответствии с моделью и педагогическими условиями её реализации.

3. В качестве методико-технологического инструмента использовались партисипативные методы обучения, учитывающие диалоговый характер обучения, обеспечивающие включение будущих учителей в реальную коммуникацию.

Для определения эффективности реализации модели проводились диагностические срезы в контрольной и экспериментальных группах, позволяющие определить динамику уровней развития. Результаты диагностических срезов и их анализ будут приведены в § 2.3 нашего исследования.

2.3 Интерпретация результатов опытно-поисковой работы

В соответствии с программой осуществления опытно-поисковой работы по реализации модели развития речевой культуры студентов вузов проведен констатирующий этап опытно-поисковой работы, который показал в целом достаточный уровень сформированности речевой культуры студентов. Вследствие этого формирующий этап направлен на реализацию модели развития речевой культуры при внедрении выявленных педагогических условий: 1) ориентация будущих учителей на толерантное деловое общение; 2) соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта; 3) соблюдение языковых конвенциональных норм речевого поведения коммуникантов.

Основными задачами данного этапа являлись следующие:

- выявить эффективность проводимой работы по развитию речевой культуры будущих учителей в системе высшего образования;
- проверить влияние выделенных условий на совершенствование речевой культуры учителей;
- сформулировать выводы исследования и на их основе разработать научно-методические рекомендации.

Для определения эффективности реализации модели совершенствования речевой культуры будущих учителей и выявления динамики уровня ее развития в ходе формирующего этапа проведены промежуточный и контрольный срезы. Критериями уровня сформированности речевой культуры служили: уровень развития проективно-ролевого компонента, уровень развития стратегического компонента; уровень развития контрольно-оценочного компонента изучаемой компетенции. Определение степени развития речевой культуры студентов на промежуточном и контрольном срезах осуществлялось на основе той же диагностики, что и на констатирующем этапе опытно-поисковой работы.

В таблице 2.3.1. и на рисунке 4. представлены результаты промежуточного среза.

Таблица 2.3.1.

Сравнительные данные состояния уровня сформированности речевой культуры будущих учителей на формирующем этапе опытно-поисковой работы (промежуточный срез)

Группа	Уровни развития			\bar{x}	S_x^2
	Достаточный %	Средний %	Высокий %		
ЭГ-1	50	38,46	11,54	1,66	0,0669
ЭГ-2	41,63	45,12	13,25	1,77	0,1104
ЭГ-3	19	58	23	1,97	0,2132
КГ	64,64	31,84	3,52	1,53	0,0554

Результаты промежуточного среза позволяют отметить позитивные изменения в уровнях развития речевой культуры будущих учителей в ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3 группах. В контрольной группе были зафиксированы незначительные изменения.

На диаграмме (рисунок 4) наглядно представлены результаты «замера» состояния развития речевой культуры у будущих учителей по всем выделенным показателям в процессе реализации системы. При этом следует отметить, что, как мы и предполагали, повышение уровня сформированности речевой культуры будущих учителей на промежуточной стадии формирующего этапа опытно-поисковой работы наблюдалось в большей степени за счет повышения уровня сформированности проектировочного компонента совершенствования речевой культуры и частично за счёт повышения уровня стратегического компонента совершенствования речевой культуры, в то время как уровень развития контрольно-оценочного компонента КИК студентов за этот промежуток времени изменился незначительно.

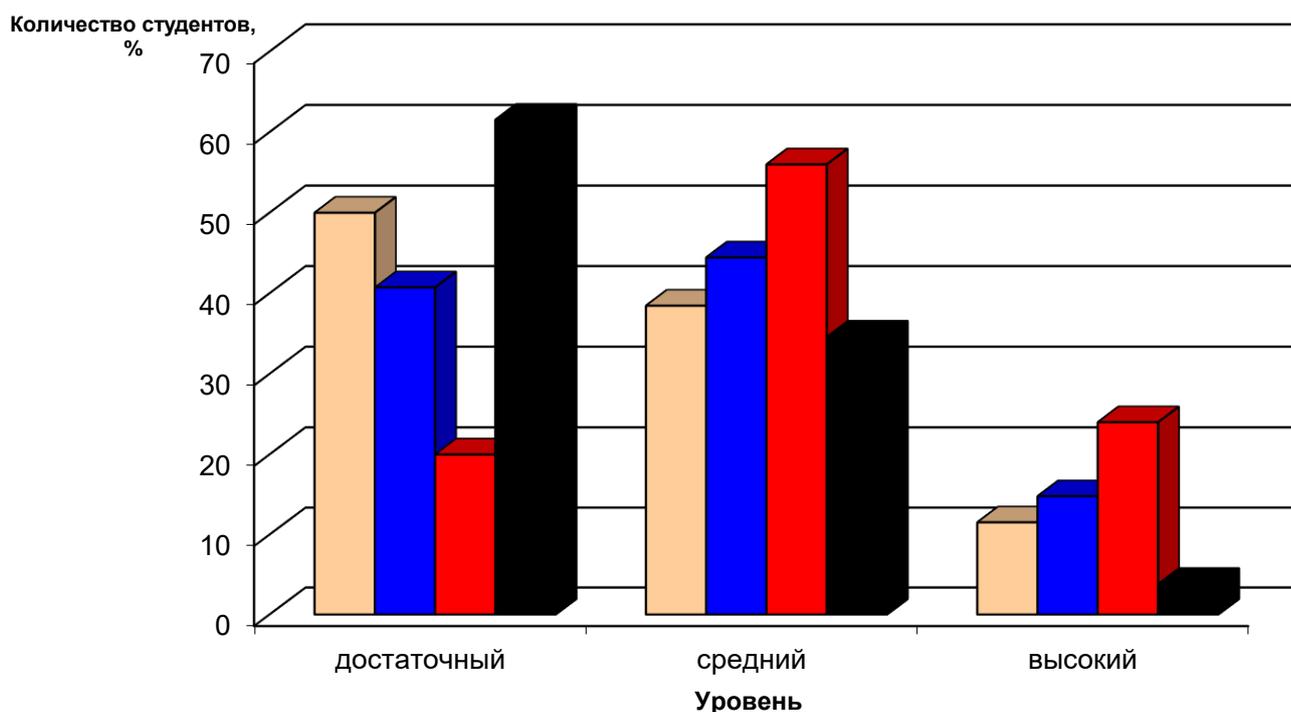


Рисунок 4. Состояние развития речевой культуры будущих учителей на промежуточном срезе

С позиций теории семиотико-ситуационного подхода это объясняется недостаточной включенностью студентов в оценочно-рефлексивную деятельность, недостаток опыта деятельности и собственных наблюдений, позволяющих повышать уровень развития компетенции.

Результаты промежуточного среза позволяют сделать вывод о том, что уровень сформированности речевой культуры будущих учителей в ЭГ-3 отличается от результатов студентов в ЭГ-1 и ЭГ-2.

Самый высокий уровень отмечается в ЭГ-3 – 23%, ниже в ЭГ-2 – 13,25%, самый достаточный в ЭГ-1 – 11,54%. В контрольной группе произошли незначительные изменения на 3,52%. Это свидетельствует о преимуществе внедрения совокупности педагогических условий при реализации данной модели. Разработанные на основе семиотико-ситуационного подхода педагогические условия обеспечивали поэтапное формирование речевой культуры будущих учителей.

При завершении опытно-поисковой работы был проведен контрольный срез уровня сформированности речевой культуры будущих учителей, результаты которого приведены в таблице 2.3.2. и на рисунке 5.

Таблица 2.3.2.

Сравнительные данные состояния уровня сформированности речевой культуры будущих учителей (контрольный срез)

Группа	Уровни развития			\bar{x}	S_x^2
	Достаточный %	Средний %	Высокий %		
ЭГ-1	23,08	61,54	15,38	2,16	0,0847
ЭГ-2	14,81	66,67	18,52	2,21	0,1214
ЭГ-3	4	36	60	2,74	0,4264
КГ	53,85	42,31	3,846	2,04	0,0647

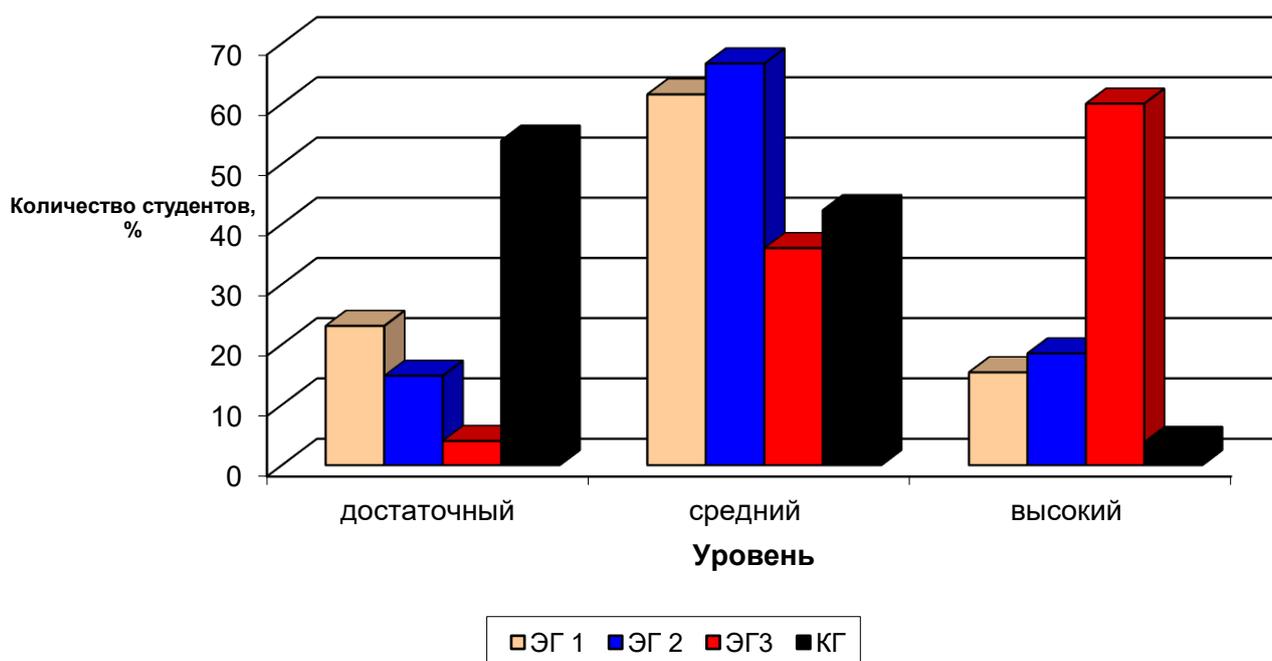


Рисунок 5. Уровень сформированности речевой культуры будущих учителей на контрольном срезе

Результаты контрольного среза подтвердили наличие положительной динамики во всех экспериментальных группах. В ЭГ-1 преобладает средний уровень сформированности речевой культуры – 61,54%, высокий – 15,38%, достаточный – 23,08%. В большей степени динамика проявилась в ЭГ-2 (средний уровень отмечается у 66,67%, высокий у 18,52%, достаточный – 14,81%) и в

наибольшей степени выражена в ЭГ-3 (достаточный уровень составляет 4%, средний уровень 36%, а высокий 60%). Необходимо отметить, что по результатам контрольного среза позитивные изменения в ЭГ-3 имеют место по всем показателям совершенствования речевой культуры будущих учителей, что полностью согласуется с концептуальными положениями нашего исследования и подтверждает правильность выбранного направления организации педагогического процесса. В КГ значительных изменений не зафиксировано (у большинства студентов остался достаточный уровень сформированности речевой культуры – 53,85%, средний составил 42,31%, высокого достигли только 3,84%).

Сравнительный анализ данных нулевого, промежуточного и контрольного срезов позволяет сделать вывод о том, что в результате проведённой опытно-поисковой работы по развитию речевой культуры будущих учителей наибольшее количество студентов с высоким уровнем развития данной компетенции по всем показателям зафиксировано в ЭГ-3, их общее число повысилось в данной группе на 60%, в ЭГ-2 – на 18,52%, в ЭГ-1 – на 15,38%. В контрольной группе, где целенаправленная работа по развитию данной компетенции не проводилась, и образовательный процесс осуществлялся в рамках традиционной технологии, данный показатель изменился на 3,8%.

Для подтверждения выводов представим сравнительные данные состояния развития речевой культуры будущих учителей по каждому показателю: степень развития проектировочного компонента, степень развития стратегического компонента; степень развития контрольно-оценочного компонента речевой компетенции (таблицы 2.3.3., 2.3.4., 2.3.5. и рис.6 - 11).

Таблица 2.3.3.

Сравнительные данные состояния уровня сформированности речевой культуры будущих учителей по показателю степень развития проектировочного компонента

срезы	группа	Кол-во студентов (%) с			\bar{x}
		достаточным уровнем	средним уровнем	высоким уровнем	
Нулевой срез	ЭГ-1	73,08	26,92	0	1,55
	ЭГ-2	70,37	29,63	0	1,64
	ЭГ-3	68	32	0	1,61
	КГ	69,23	30,77	0	1,61
Промежуточный срез	ЭГ-1	30,77	50	19,23	1,89
	ЭГ-2	18,52	55,56	25,93	2,02
	ЭГ-3	0	60	40	2,26
	КГ	53,85	38,46	7,692	1,65
Контрольный срез	ЭГ-1	11,54	65,38	23,08	2,24
	ЭГ-2	7,407	66,67	25,93	2,29
	ЭГ-3	0	28	72	2,89
	КГ	46,15	42,31	11,54	2,18

Таблица 2.3.4.

Сравнительные данные состояния уровня сформированности речевой культуры будущих учителей по показателю степень развития стратегического компонента

срезы	группа	Кол-во студентов (%) с			\bar{x}
		достаточным уровнем	средним уровнем	высоким уровнем	
Нулевой срез	ЭГ-1	76,92	23,08	0	1,45
	ЭГ-2	81,48	18,52	0	1,46
	ЭГ-3	76	24	0	1,47
	КГ	73,08	26,92	0	1,51
Промежуточный срез	ЭГ-1	46,15	42,31	11,54	1,64
	ЭГ-2	33,33	51,85	14,81	1,75
	ЭГ-3	12	64	24	1,97
	КГ	57,69	38,46	3,846	1,49
Контрольный срез	ЭГ-1	19,23	65,38	15,38	2,12
	ЭГ-2	14,81	62,96	22,22	2,20
	ЭГ-3	4	36	60	2,68
	КГ	50	46,15	3,846	2,02

Таблица 2.3.5.

Сравнительные данные состояния уровня сформированности речевой культуры будущих учителей по показателю степень развития контрольно-оценочного компонента

Срезы	Группа	Кол-во студентов (%) с			\bar{x}
		достаточным уровнем	средним уровнем	высоким уровнем	
Нулевой срез	ЭГ-1	74,93	25,07	0	1,49
	ЭГ-2	77,78	22,22	0	1,43
	ЭГ-3	78	22	0	1,44
	КГ	73,08	26,92	0	1,41
Промежуточный срез	ЭГ-1	73,08	26,92	0	1,44
	ЭГ-2	66,68	33,32	3,704	1,53
	ЭГ-3	52	40	8	1,7
	КГ	73,08	26,92	0	1,44
Контрольный срез	ЭГ-1	34,62	57,69	7,692	2,11
	ЭГ-2	22,22	66,67	11,11	2,14
	ЭГ-3	4	44	52	2,66
	КГ	61,54	38,46	0	1,91

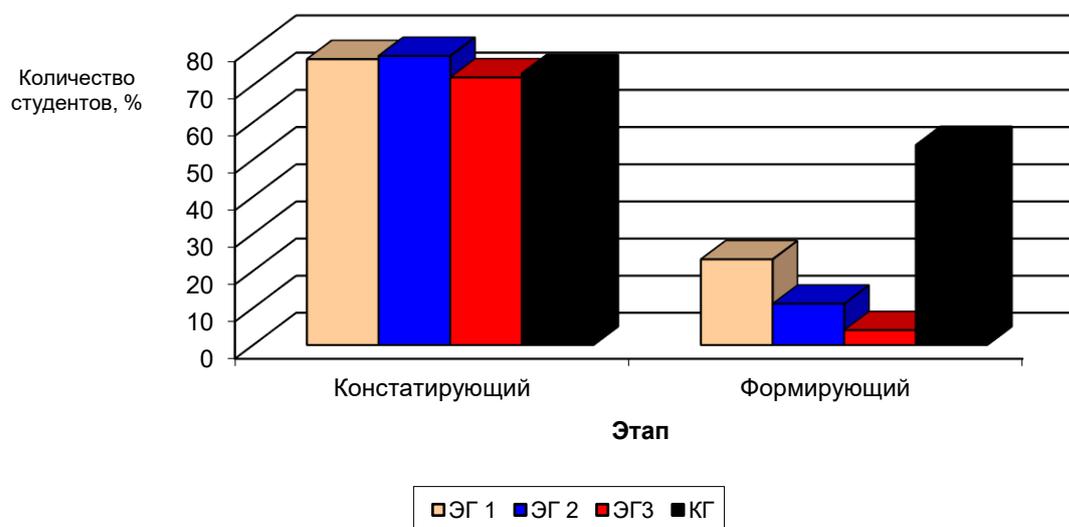


Рисунок 6. Динамика количества студентов на достаточном уровне по этапам

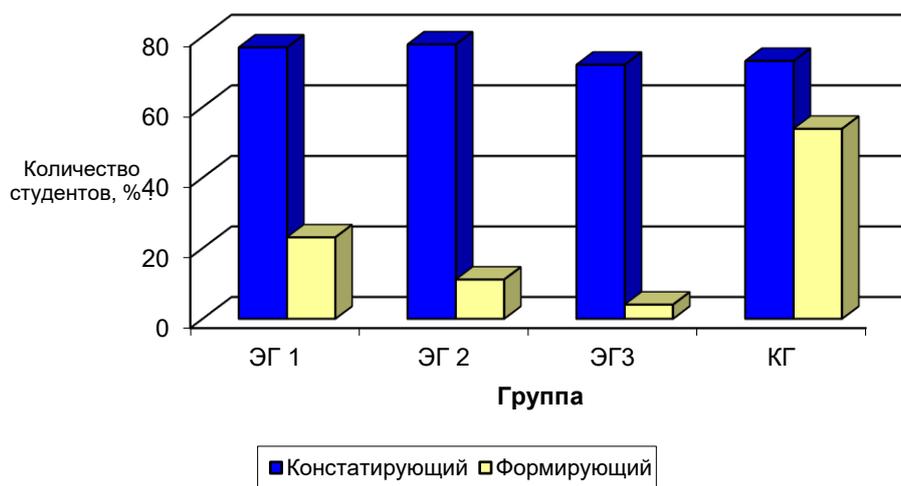


Рисунок 7. Динамика количества студентов на достаточном уровне по группам

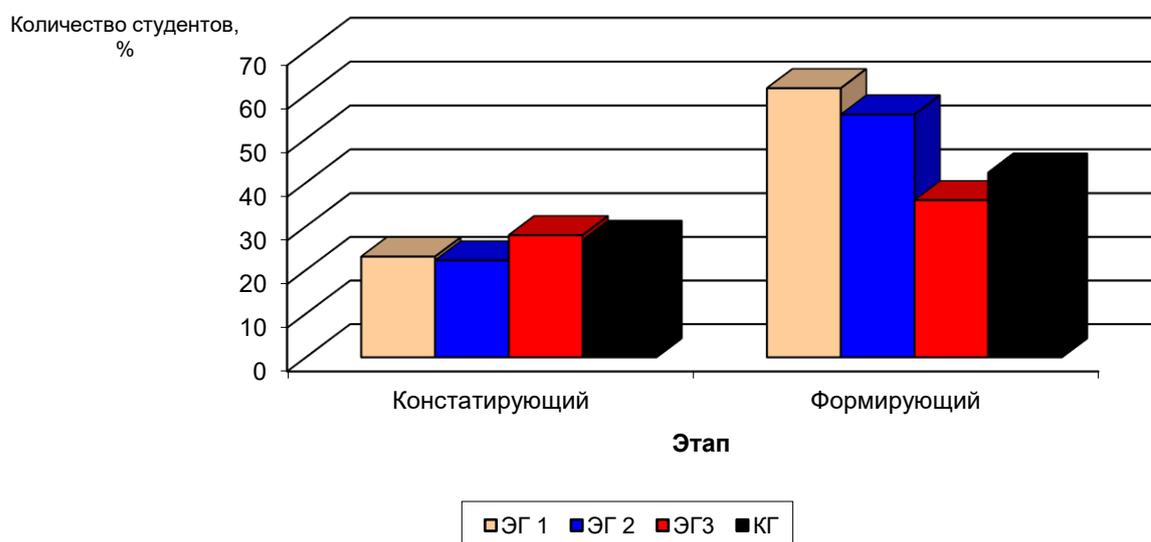


Рисунок 8. Динамика количества студентов на среднем уровне по этапам

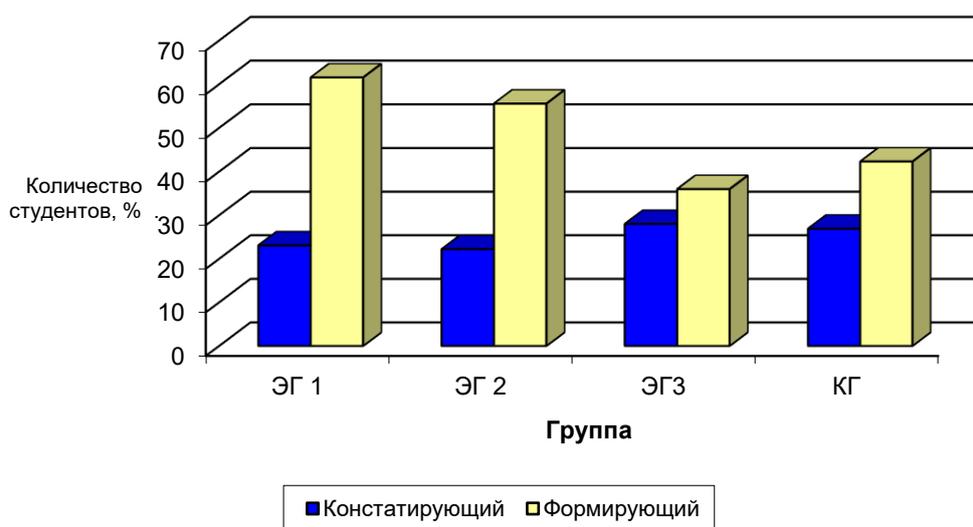


Рисунок 9. Динамика количества студентов на среднем уровне по группам

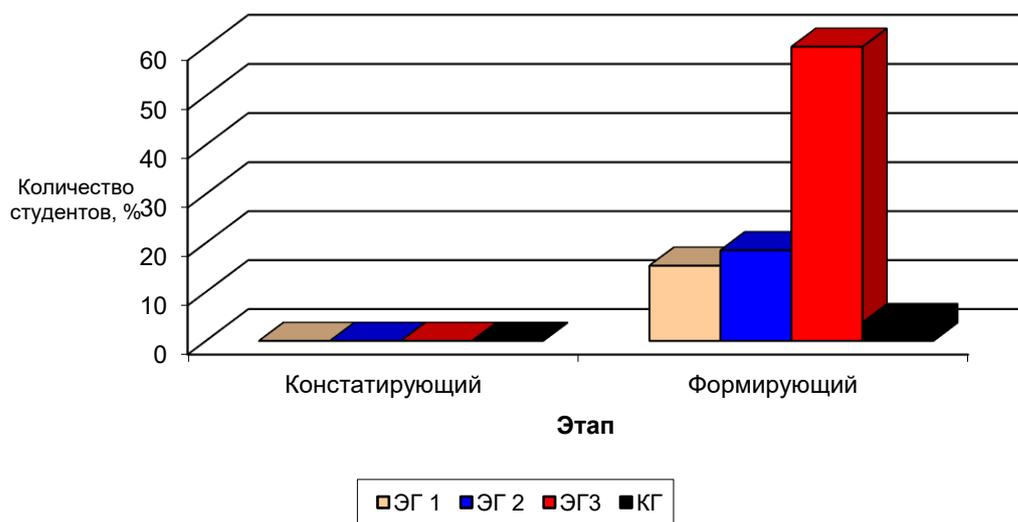


Рис.

10. Динамика количества студентов на высоком уровне по этапам

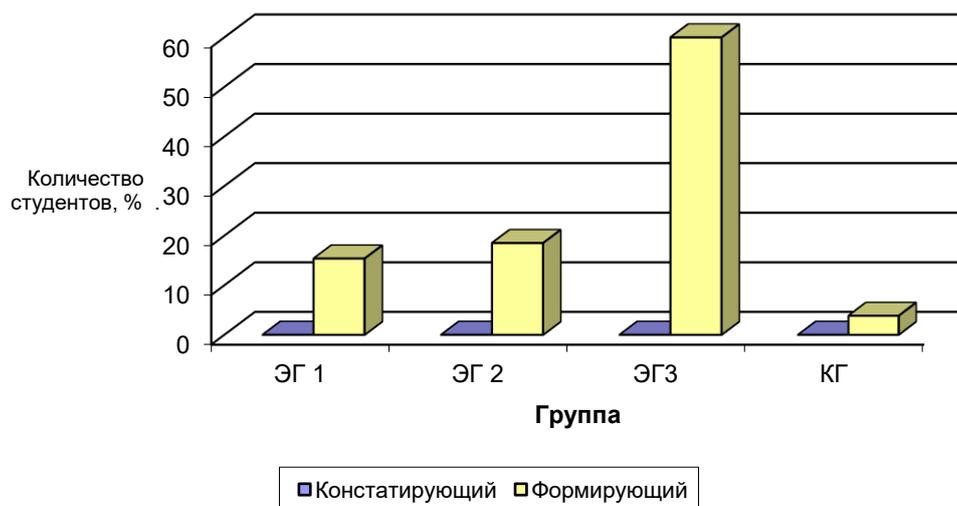


Рис. 11. Динамика количества студентов на высоком уровне по группам

Таким образом, на основании сравнительного анализа трёх срезов по каждому показателю степени совершенствования речевой культуры будущих учителей можно сделать вывод о положительных результатах и в целом эффективности проводимого нами исследования.

Для большей наглядности приведем сводную таблицу 2.3.6. сравнительных данных степени совершенствования речевой культуры будущих учителей на констатирующем и формирующем этапах опытно-поисковой работы. В таблице 2.3.7. представлены сравнительные данные среднего показателя степени совершенствования речевой культуры будущих учителей на констатирующем и формирующем этапах опытно-поисковой работы.

Таблица 2.3.6.

Сравнительные данные уровня сформированности речевой культуры будущих учителей на констатирующем и формирующем этапах опытно-поисковой работы

Группа	Количество студентов (%) с					
	Достаточным уровнем		Средним уровнем		Высоким уровнем	
	Констатирующий	Формирующий	Констатирующий	Формирующий	Констатирующий	Формирующий
ЭГ - 1	76,92	23,08	23,08	61,54	0	15,38
ЭГ - 2	77,78	14,81	22,22	66,67	0	18,52
ЭГ - 3	74	5	26	35	0	60
КГ	72,12	54,20	27,88	41,8	0	4

Таблица 2.3.7.

Сравнительные данные среднего показателя уровня сформированности речевой культуры будущих учителей на констатирующем и формирующем этапах опытно-поисковой работы

Группа	Средний показатель \bar{x}		
	Констатирующий этап	Формирующий этап	
	Начальный срез	Промежуточный срез	Контрольный срез
ЭГ- 1	1,5	1,65	2,16
ЭГ-2	1,51	1,77	2,21
ЭГ-3	1,51	1,97	2,74
КГ	1,51	1,53	2,04

На рисунке 12 представлена динамика среднего показателя степени совершенствования речевой культуры будущих учителей на констатирующем, промежуточном и формирующем этапах опытно-поисковой работы.

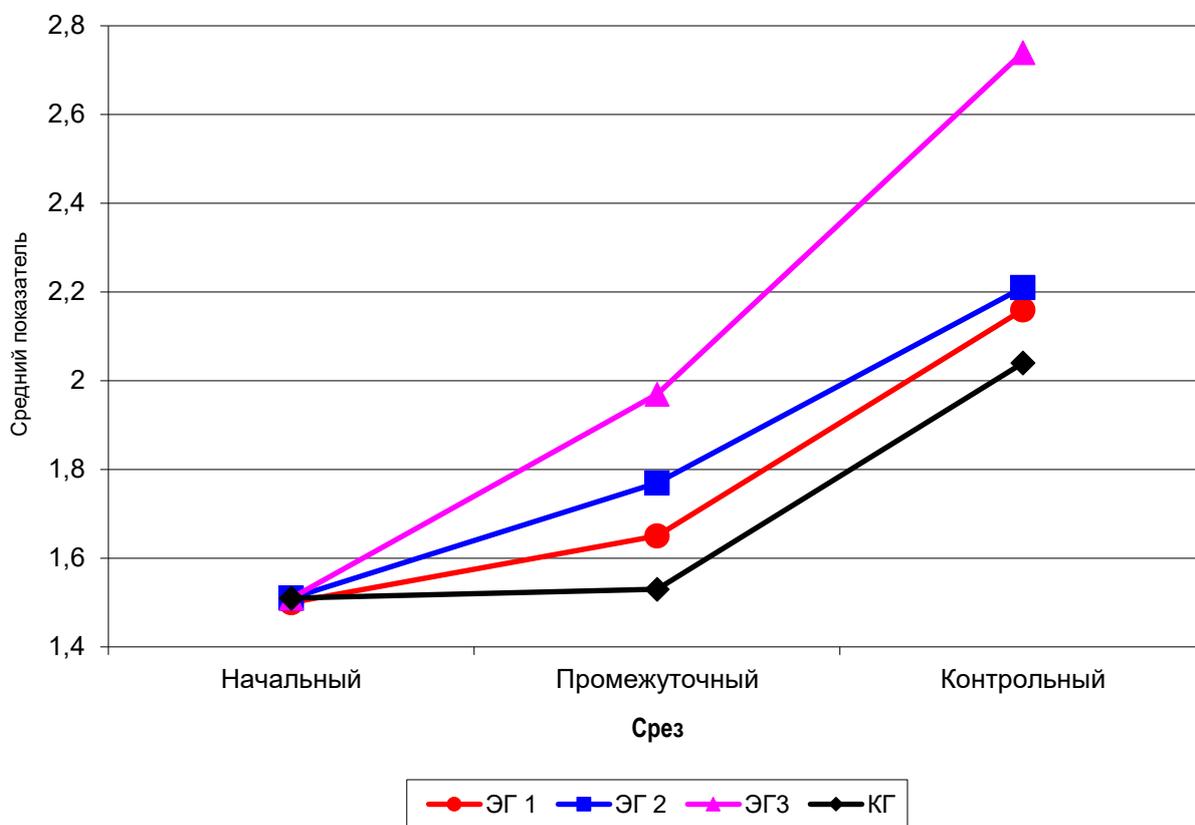


Рис. 12. Динамика среднего показателя

На рис. 12 видно, что в ходе формирующего этапа средний показатель возрастает во всех экспериментальных группах, что подтверждает эффективность опытно-поисковой работы.

Разница результатов экспериментальных групп ЭГ-1, ЭГ-2 и ЭГ-3 (см. рисунок 12) убедительно свидетельствует о том, что каждое педагогическое условие «работает» на повышение уровня сформированности речевой культуры будущих учителей, комплексная же реализация выявленных нами условий, примененных в ЭГ-3, способствует достижению более высоких результатов.

Для проверки гипотезы исследования, а также для количественного доказательства научной обоснованности, объективности и достоверности

результатов исследования данные, полученные в ходе опытно-поисковой работы, были подвергнуты обработке методами математической статистики.

Нулевая гипотеза H_0 : Появление высокого уровня сформированности речевой культуры будущих учителей связано с *целенаправленным педагогическим воздействием*.

Альтернативная гипотеза H_1 : Появление высокого уровня сформированности речевой культуры будущих учителей является *случайным*.

Проверку выдвинутой нами гипотезы мы осуществляли с помощью статического критерия χ^2 (хи-квадрат) по формуле:

$$\chi_{\text{набл}}^2 = \sum_{i=1}^c \frac{[Q_{Ki} - Q_{Эi}]^2}{Q_{Эi}},$$

где $Q_{Эi}$ – количество студентов экспериментальной группы, имеющих i -ый уровень КИК;

Q_{Ki} – количество студентов контрольной группы, имеющих i -ый уровень КИК;

C – число категорий « i », число уровней.

При уровне значимости $p = 0,05$ и, учитывая односторонность критической области, по таблице критических значений статистик, имеющих распределение χ^2 , найдем $\chi_{\text{крит}}^2 = \chi^2(k, p)$, где $k = (C - 1) = 3 - 1 = 2$ – число степеней свободы, где C – число уровней [42].

Использование статистического критерия χ^2 (хи-квадрат) позволяет ответить на вопрос: имеется ли различие в уровнях развития речевой культуры будущих учителей экспериментальных и контрольной групп и каковы причины этого различия, если такое имеется.

Высокий уровень сформированности речевой культуры будущих учителей мог появиться либо вследствие случайных факторов, либо под влиянием целенаправленного педагогического воздействия. Если различие в уровнях

развития речевой культуры будущих учителей экспериментальных и контрольной групп существенно, то есть $\chi^2_{\text{набл.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$, при заданном значении p , то согласно критерию χ^2 (хи-квадрат), оно не может быть объяснено случайными причинами, а является следствием специально организованной деятельности. Это означает, что теоретически обоснованные нами педагогические условия эффективного функционирования и развития модели развития речевой культуры будущих учителей являются необходимыми и достаточными.

В табл. 2.3.8. представлены результаты проверки гипотезы на констатирующем этапе опытно-поисковой работы.

Таблица 2.3.8.

Результаты проверки гипотезы на констатирующем этапе опытно-поисковой работы

Группа	Кол-во чел.	Достаточный уровень	Средний уровень	Высокий уровень	$\chi^2_{\text{набл.}}$	$\chi^2_{\text{крит.}}$
ЭГ-1	26	$Q_{Э1} = 20$	$Q_{Э2} = 6$	$Q_{Э3} = 0$	0,2167	5,99
КГ	26	$Q_{К1} = 19$	$Q_{К2} = 7$	$Q_{К3} = 0$		
ЭГ-2	27	$Q_{Э1} = 21$	$Q_{Э2} = 6$	$Q_{Э3} = 0$	0,3571	5,99
КГ	26	$Q_{К1} = 19$	$Q_{К2} = 7$	$Q_{К3} = 0$		
ЭГ-3	25	$Q_{Э1} = 18$	$Q_{Э2} = 7$	$Q_{Э3} = 0$	0,0556	5,99
КГ	26	$Q_{К1} = 19$	$Q_{К2} = 7$	$Q_{К3} = 0$		
ЭГ-3	25	$Q_{Э1} = 18$	$Q_{Э2} = 7$	$Q_{Э3} = 0$	0,365079	5,99
ЭГ-1	26	$Q_{Э1} = 20$	$Q_{Э2} = 6$	$Q_{Э3} = 0$		
ЭГ-3	25	$Q_{Э1} = 18$	$Q_{Э2} = 7$	$Q_{Э3} = 0$	0,642857	5,99
ЭГ-2	27	$Q_{Э1} = 21$	$Q_{Э2} = 6$	$Q_{Э3} = 0$		

В результате попарного сравнения успеваемости групп (табл. 2.3.8.) оказалось, что $\chi^2_{\text{набл.}} < \chi^2_{\text{крит.}}$ во всех группах, т.е. нулевая гипотеза отвергается на уровне значимости $p = 0,05$ и применяется альтернативная. Кроме того, на основании этого мы имеем право считать, что уровень сформированности речевой культуры будущих учителей во всех группах на констатирующем этапе *примерно одинаковый*, об этом же свидетельствует средний балл.

В табл. 2.3.9. представлены результаты проверки гипотезы на формирующем этапе опытно-поисковой работы.

Таблица 2.3.9.

Результаты проверки гипотезы на формирующем этапе опытно-поисковой работы

Группа	Кол-во чел.	Достаточный уровень	Средний уровень	Высокий уровень	$\chi^2_{\text{набл.}}$	$\chi^2_{\text{крит.}}$
ЭГ-1	26	$Q_{Э1} = 6$	$Q_{Э2} = 16$	$Q_{Э3} = 4$	14,47917	5,99
КГ	26	$Q_{К1}=14$	$Q_{К2}=11$	$Q_{К3} = 1$		
ЭГ-2	27	$Q_{Э1} = 3$	$Q_{Э2} = 15$	$Q_{Э3} = 9$	30,92222	5,99
КГ	26	$Q_{К1}=14$	$Q_{К2}=11$	$Q_{К3} = 1$		
ЭГ-3	25	$Q_{Э1} = 1$	$Q_{Э2} = 9$	$Q_{Э3} = 15$	182,5111	5,99
КГ	26	$Q_{К1}=14$	$Q_{К2}=11$	$Q_{К3} = 1$		
ЭГ-3	25	$Q_{Э1} = 1$	$Q_{Э2} = 9$	$Q_{Э3} = 15$	38,51111	5,99
ЭГ-1	26	$Q_{Э1} = 6$	$Q_{Э2} = 16$	$Q_{Э3} = 4$		
ЭГ-3	25	$Q_{Э1} = 1$	$Q_{Э2} = 9$	$Q_{Э3} = 15$	24,66667	5,99
ЭГ-2	27	$Q_{Э1} = 3$	$Q_{Э2} = 15$	$Q_{Э3} = 9$		

В результате попарного сравнения успеваемости экспериментальных групп и контрольной группы на формирующем этапе опытно-поисковой работы (табл. 2.3.9.) оказалось, что $\chi^2_{\text{набл.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$ во всех экспериментальных группах. Т.е. каждое педагогическое условие дает положительный результат. Но в результате попарного сравнения успеваемости экспериментальной группы ЭГ-3 и экспериментальных групп ЭГ-1 и ЭГ-2 на формирующем этапе опытно-поисковой работы (табл. 2.3.9.) оказалось, что также $\chi^2_{\text{набл.}} > \chi^2_{\text{крит.}}$. На основании этого мы имеем право считать, что уровень сформированности речевой культуры будущих учителей экспериментальной группы ЭГ-3 выше, чем у контрольной группы и экспериментальных групп ЭГ-1 и ЭГ-2. При этом его повышение произошло под влиянием совокупности выделенных нами педагогических условий, а это значит, что только их *комплексная* реализация способствует решению основной задачи – развитию речевой культуры будущих учителей.

Проверим выдвинутую нами гипотезу с помощью статического критерия Фишера, что позволит количественно оценить различие уровней развития речевой культуры у будущих учителей.

Нулевая гипотеза H_0 : Равенство выборочных дисперсий. Уровень сформированности речевой культуры будущих учителей экспериментальной и контрольной группы находится на одном уровне.

Альтернативная гипотеза H_1 : Неравенство выборочных дисперсий. Степени развития речевой культуры будущих учителей экспериментальной и контрольной группы значимо различны.

Выборочные дисперсии:

$$S_1^2 = \frac{1}{n_1 - 1} \sum_{i=1}^{n_1} (x'_i - \bar{x}_1)^2, \text{ - выборочная дисперсия для ЭГ,}$$

$$S_2^2 = \frac{1}{n_2 - 1} \sum_{i=1}^{n_2} (x''_i - \bar{x}_2)^2, \text{ - выборочная дисперсия для КГ,}$$

определяются со степенями свободы:

$$f_1 = n_1 - 1,$$

$$f_2 = n_2 - 1,$$

где n_1 – количество студентов в ЭГ, n_2 – количество студентов в КГ.

Расчетный коэффициент Фишера:

$$F = \frac{S_1^2}{S_2^2}, \text{ - в числитель ставится наибольшая дисперсия,}$$

для того, чтобы принималась гипотеза H_0 , с вероятностью $(1 - p)$ должно выполняться неравенство:

$$\frac{S_1^2}{S_2^2} \leq F_{1-p}(f_1, f_2).$$

Если неравенство выполняется, то нулевая гипотеза не отвергается, а различие между дисперсиями надо считать не значимым.

Значение $F_{1-p}(f_1, f_2)$ определяют по таблицам [158] по уровню значимости $p = 0,05$ и степеням свободы f_1 и f_2 .

Сравним дисперсии для ЭГ-1 и КГ.

$$S_1^2 = 0,0847, S_2^2 = 0,0647, f_1 = 26 - 1 = 25, f_2 = 26 - 1 = 25.$$

$$F = \frac{S_1^2}{S_2^2} = \frac{0,0847}{0,0647} = 1,31.$$

По таблице определяем значение $F_{1-p}(f_1, f_2) = 1,96$.

Т.к. неравенство выполняется $1,31 \leq 1,96$, то нулевая гипотеза не отвергается, следовательно, можно считать сравниваемые выборочные дисперсии примерно равными.

Сравним дисперсии для ЭГ-2 и КГ.

$$S_1^2 = 0,1214, S_2^2 = 0,0647, f_1 = 27 - 1 = 26, f_2 = 26 - 1 = 25.$$

$$F = \frac{S_1^2}{S_2^2} = \frac{0,1214}{0,0647} = 1,88.$$

По таблице определяем значение $F_{1-p}(f_1, f_2) = 1,96$.

Т.к. неравенство выполняется $1,88 \leq 1,96$, то нулевая гипотеза не отвергается, следовательно, можно считать сравниваемые выборочные дисперсии примерно равными.

Сравним дисперсии для ЭГ-3 и КГ.

$$S_1^2 = 0,4264, S_2^2 = 0,0647, f_1 = 25 - 1 = 24, f_2 = 26 - 1 = 25.$$

$$F = \frac{S_1^2}{S_2^2} = \frac{0,4264}{0,0647} = 6,59.$$

По таблице определяем значение $F_{1-p}(f_1, f_2) = 1,96$.

Т.к. неравенство не выполняется $6,59 > 1,96$, то нулевая гипотеза отвергается, следовательно, выборочные дисперсии являются значимо различными. Это свидетельствует о том, что уровень сформированности речевой культуры будущих учителей экспериментальной и контрольной группы значимо различны.

Опираясь на результаты исследования, мы сделали следующие **выводы**:

1. Сравнительный анализ нулевого, промежуточного и контрольного срезов показал, что в экспериментальной группе, где реализовывалась модель сформированности речевой культуры будущих учителей при создании комплекса выявленных педагогических условий, студенты в большинстве достигли желаемого уровня сформированности речевой культуры по сравнению со студентами других групп.

2. Объективность и достоверность полученных результатов доказана нами с помощью методов математической статистики, что в целом подтверждает правильность выдвинутой гипотезы исследования.

Выводы по второй главе

Результаты констатирующего этапа опытно-поисковой работы показали недостаточный уровень сформированности речевой культуры будущих учителей. Необходимо ее целенаправленное совершенствование в рамках специально разработанной модели, основным показателем успешной реализации данной модели и достаточности выделенных педагогических условий являлся переход участников опытно-поисковой работы на более высокий уровень сформированности речевой культуры.

Уровень сформированности речевой культуры студентов вузов оценивались по трем показателям: уровень формирования проективного, стратегического и контрольно-оценочного компонентов данной компетенции.

Каждый показатель оценивался исходя из трех уровней – достаточного, среднего и высокого, в соответствии с которыми определялся общий уровень сформированности речевой культуры.

Результаты формирующего этапа опытно-поисковой работы показали повышение уровня совершенствования речевой культуры студентов вузов во всех группах. Расхождения в уровне развития исследуемой компетенции студентов контрольной и экспериментальных групп доказывают, что вводимые педагогические условия, как в отдельности, так и в комплексе, способствуют повышению уровня речевой культуры. Наиболее существенные изменения произошли в экспериментальной группе, где применялся комплекс педагогических условий.

Комплекс педагогических условий является необходимым для успешной реализации разработанной модели совершенствования речевой культуры будущих учителей.

Заключение

Увеличение масштабов межкультурного взаимодействия, расширение информационных потоков, массовые социальные, финансовые, политические и культурные переустройства в Российской Федерации обусловили актуальность проблемы данного исследования, которая заключается в научно-методическом обеспечении процесса совершенствования речевой культуры студентов вузов в системе высшего образования. Исследование современного состояния профессиональной подготовки студентов-учителей, анализ психолого-педагогической литературы, опыт работы в высшей школе, проведенное нами исследование показало, что назрело противоречие между требованиями современного общества и недостаточной теоретической и практической разработанностью содержательного и методико-технологического аспекта процесса совершенствования речевой культуры будущих учителей.

Настоящее исследование посвящено разработке, обоснованию и реализации модели совершенствованию речевой культуры будущих учителей и выявлению условий ее успешной реализации.

В основу исследования положена гипотеза, согласно которой совершенствование речевой культуры будущих учителей достигнет более высокого уровня, если: теоретико-методической основой развития речевой культуры является семиотико-ситуационный подход; спроектировать модель совершенствования речевой культуры студентов вузов на основе данного подхода, состав которой определяется наличием мотивационно-целевого, содержательного, организационно-технологического и критериально-уровневого компонентов, а специфика содержательного компонента состоит в совокупности социокультурного, общелингвистического и профессионально-практического блоков; эффективность реализации модели совершенствования речевой культуры студентов вузов обеспечивается комплексом педагогических условий (направленность будущих учителей на толерантную деловую коммуникацию, следование обучаемыми языковому и речевому такту,

соблюдение языковых общепризнанных норм речевого поведения коммуникантов).

Исходный пункт исследования представляет собой анализ понятий «речь», «речевая культура». В процессе теоретического анализа мы пришли к осмыслению понятия «речь» как совокупности знаний при использовании средств языка для общения с другими членами языкового коллектива.

Речевая культура - это уровень соответствия речи нормам орфоэпии, словоупотребления, грамматики, установленным для данного языка, умение руководствоваться лучшими образцами в своей персональной речи.

Решение такой массовой проблемы педагогики высшей школы, как совершенствование речевой культуры студентов вузов, требует точного теоретико-методического подхода к своей организации, в котором должны быть заложены ведущие тенденции общества, социокультурные детерминаты его развития в целом и высшего профессионального образования в частности. Отличительная черта совершенствуемой компетенции обусловила выбор в качестве базового подхода – семиотико-ситуационный. Отобранный на базе анализа научной литературы, обобщения педагогического опыта семиотико-ситуационный подход даёт возможность реализовать профессиональную модель будущего конкурентоспособного учителя, способного эффективно общаться с обучаемыми и коллегами, экстраполируя личный опыт речевой культуры в плоскость практического применения.

Семиотико-ситуационный подход как теоретико-методическая основа совершенствования речевой культуры будущих учителей рассматривает обучаемого как независимую и целостную личность, способную сделать самостоятельный выбор этики поведения, в которой присутствует толерантное восприятие партнеров по взаимодействию, способствующей осознанию важности сравнения элементов и структур языковой культуры со своей собственной культурой для овладения техникой общения, к принятию решений профессиональных задач на основе соучастия и организации субъект-субъектных отношений с преподавателем, созданных на паритетных началах.

На основе семиотико-ситуационного подхода разработана модель совершенствования речевой культуры будущих учителей, планирование которой осуществлялось на базе педагогических принципов партисипативности, лингвокультурности и междисциплинарности.

Спроектированная модель совершенствования речевой культуры будущих учителей задается содержанием семиотико-ситуационного подхода и морфологически представлена структурными компонентами: мотивационно-целевой (создание у обучаемых потребности и цели формирования речевой компетенции); содержательный; организационно-технологический (который определяет методику совершенствования речевой культуры, включает этапы ее развития и педагогические условия эффективной реализации модели); критериально-уровневый (выявление показателей и критериев уровня сформированности речевой культуры у студентов). Содержательная оригинальность модели заключается в интеграции ее социокультурного (обеспечение готовности будущих специалистов к взаимодействию в современном поликультурном мире), общелингвистического (языковая и речевая составляющие) и профессионально-практического (предусматривающий специальную педагогическую подготовку, развитие специальных педагогических умений) блоков, что способствует достижению более высокой степени сформированности речевой культуры.

Организационно-технологический компонент совершенствования речевой культуры будущих учителей определяет методику ее развития и этапы. Процесс совершенствования речевой культуры будущих учителей рассматривается как педагогически аргументированная, последовательная и непрерывная смена актов обучения стратегиям и тактикам профессионального речевого взаимодействия, в ходе которого студенты овладевают совокупностью взаимосвязанных знаний, навыков и отношений. Последовательность действий при совершенствовании речевой культуры будущих учителей предполагает наличие четырех этапов.

Ориентировочный этап включает диагностику уровня

сформированности некоторых психолого-педагогических особенностей поступивших, необходимых для участия в коммуникации, правильный выбор методов обучения и форм организации учебно-познавательной деятельности студентов, адекватный уровню развития данных особенностей, создание положительной мотивации на совершенствование речевой культуры у обучаемых.

Информационный этап имеет направленность на ознакомление студентов с основными понятиями, процессами.

Ситуативно-практический этап направлен на углубление знаний по проблеме, актуализацию их в различных ситуациях профессиональной речи.

Завершающе-коррекционный этап подводит итоги сформированности речевой культуры будущих учителей, осуществляет мониторинговую деятельность преподавателя и студентов по установлению уровня сформированности речевой культуры, производит корректировку уже усвоенных знаний, умений, навыков в форме самоконтроля, намечает планы дальнейшего совершенствования данной компетенции.

Проведенное исследование показало, что модель совершенствования речевой культуры студентов вузов эффективно действует и развивается при реализации комплекса педагогических условий: ориентация будущих учителей на толерантное деловое общение; соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта; соблюдение языковых конвенциональных норм речевого поведения коммуникантов.

Результаты опытно-поисковой работы подтверждают гипотезу и позволяют сделать следующие **выводы**:

1. Актуальность проблемы совершенствования речевой культуры студентов вузов определена расширением масштабов межкультурного взаимодействия, повышением запросов к качеству профессиональной подготовки учителей; неудовлетворительной разработанностью данной проблемы в теории и практике педагогики высшей школы.

2. Речевая культура студентов вузов является важнейшей составной

частью их общей профессиональной компетентности и представляет собой совокупность взаимосвязанных знаний, навыков, умений и обобщенных способов действий, необходимых для организации эффективного речевого и неречевого взаимодействия в соответствии со стратегиями и тактиками речевого поведения. Структурными компонентами речевой культуры являются: ориентировочный, стратегический и контрольно-оценочный. Речевая культура не является естественным новообразованием, которое не развивается без специального вмешательства, а требует целенаправленно организованной системы подготовки.

3. Семиотико-ситуационный подход является теоретико-методической основой совершенствования речевой культуры будущих учителей, который оценивает обучаемого как независимую и целостную личность, способную сделать самостоятельный выбор этики поведения, в которой присутствует толерантное восприятие партнеров по взаимодействию, способствует осознанию важности сравнения элементов и структур языковой культуры со своей собственной культурой для овладения техникой общения с привлечением будущих учителей к принятию решений профессиональных задач на основе соучастия и организации субъект-субъектных отношений с преподавателем, созданных на паритетных началах.

4. Спроектированная на основе семиотико-ситуационного подхода модель совершенствования речевой культуры студентов вузов морфологически представлена структурными компонентами: мотивационно-целевой (создание у обучаемых потребности и цели развития речевой культуры); содержательный; организационно-технологический (который определяет методику развития данной компетенции, включает этапы ее развития и педагогические условия); критериально-уровневый (выделение показателей и критериев уровня совершенствования речевой культуры у студентов). Содержательная специфика модели заключается в интеграции ее социокультурного (обеспечение готовности будущих специалистов к взаимодействию в современном поликультурном мире), общелингвистического (языковая и речевая составляющие) и

профессионально-практического (предусматривающий специальную педагогическую подготовку, развитие специальных умений педагогической деятельности) блоков, что способствует достижению более высокого уровня сформированности речевой культуры . Организационно-технологический компонент определяет методику ее развития и этапы. Последовательность действий при этом предполагает наличие четырех этапов: ориентировочный, информационный, ситуативно-практический и завершающе-коррекционный.

5. Комплекс педагогических условий: ориентация будущих учителей на толерантное деловое общение; соблюдение обучаемыми языкового и речевого такта; соблюдение языковых конвенциональных общепризнанных норм речевого поведения коммуникантов является необходимым и достаточным для эффективного функционирования модели совершенствования речевой культуры студентов вузов.

6. Созданная в рамках диссертационного исследования опытно-поисковая работа показала значительное повышение уровня совершенствования речевой культуры будущих учителей во всех экспериментальных группах. Наиболее высокие результаты наблюдались в группе, где образовательный процесс строился с использованием спроектированной модели, реализованной на фоне полного комплекса педагогических условий.

Проведенная опытно-поисковая работа показала общедидактическую значимость полученных результатов. Так же и обозначились новые задачи и проблемы, нуждающиеся в решении. Последующее исследование может реализовываться по следующим направлениям: речевая культура будущего учителя на основе других теоретико-методических подходов, педагогическое и дидактическое обеспечение, формирование речевой культуры будущих учителей и др.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. <https://spravochnick.ru/>, статья «Компоненты культуры речи».
2. <https://otherreferats.allbest.ru/>, статья «Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов ВУЗов: методология, теория, практика».
3. Абдуллина, О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования [Текст] / О. А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 140 с.
4. Аверьянов, А. Н. Философия [Текст] : курс лекций : учеб. пособие для студентов вузов / А. Н. Аверьянов, Ю. А. Бабилов, О. В. Ботьева ; под общ. ред. В. Л. Калашникова. – 2-е изд. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 384 с.
5. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. – СПб. : ПИТЕР, 2001. – 282 с.
6. Андриенко, Е. В. Социальная психология [Текст] / Е. В. Андриенко ; под ред. В. А. Слостенина. – М. : Academia, 2004. – 262 с.
7. Анисимова, Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация [Текст] / Е. Е. Анисимова. – М. : Академия, 2003. – 128 с.
8. Анохин, П.К. Системные механизмы высшей нервной деятельности [Текст] / П.К. Анохин. – М. : Наука, 1979. – 453 с.
9. Афанасьев, В. Г. Системность и общество [Текст] / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.
10. Бабанский, Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект [Текст] / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
11. Барышников, Н. В. Параметры обучения межкультурной коммуникации в средней школе [Текст] / Н. В. Барышников // Иностр. яз. в шк. – 2002. – № 2. – С. 28–32.
12. Баскаков, А. М. Формирование культуры управленческого общения у руководителей и учителей общеобразовательных школ: теория и

практика [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Баскаков Анатолий Михайлович. – Челябинск, 1999. – 51 с.

13. Бенин, В. Л. Педагогическая культурология: Курс лекций: учеб. пособие. [Текст] / В. Л. Бенин. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2004. – 515 с.

14. Бенин, В. Л. Педагогическое общение в структуре педагогической культуры [Текст] / В.Л. Бенин, Р.М. Фатыхова. – Уфа: «Восточный университет», 1998. – 140 с.

15. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 190 с.

16. Библер, В. С. Две культуры. Диалог культур (опыт определения) [Текст] / В. С. Библер // Вопр. философии. – 1989. – № 6. – С. 25–34.

17. Большой психологический словарь [Текст] / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2004. – 672 с.

18. Большой толковый словарь русского языка [Текст]. – СПб. : Норинт, 2000. – 1536 с.

19. Бондаревская, Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования [Текст] / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11-15.

20. Борисова, Л. И. «Ложные друзья учителя» [Текст] : учеб. пособие по науч.-техн. пер. / Л. И. Борисова. – М. : НВИ-Тезаурус, 2002. – 211 с.

21.

22. Глас, Дж. Статистические методы в педагогике и психологии [Текст] / Дж. Глас, Дж. Стенли. – М. : Прогресс, 1979. – 495 с.

23. Голубева, О. Н. Управление познавательной деятельностью студентов на консультациях [Текст] / О. Н. Голубева, О. Н. Меняев. – М. : НИИ ВШ, 1984. – 16 с.

24. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования: Государственные требования к минимуму

содержания и уровню подготовки выпускника по специальности «022600 – Лингвистика и межкультурная коммуникация» [Текст]. – М., 1995. – 20 с.

25. Грановская, Р. М. Элементы практической психологии [Текст] / Р. М. Грановская. – Л. : Изд-во ВГУ, 1976. – 327 с.

26.

27. Гумбольдт, В. Язык и философия культуры [Текст] / В. Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1985. – 451 с.

28. Давыдов, В. В. Проблемы развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. – М. : Академия, 2004. – 282 с.

29. Денисова, А. Л. Теория и методика профессиональной подготовки студентов на основе информационных технологий [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Денисова А. Л. – М., 1994. – 32 с.

30. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации [Текст] / Н. И. Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 159 с.

31. Жинкин, Н. И. Язык – речь – творчество: Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике [Текст] / Н. И. Жинкин. – М. : Лабиринт, 1998. – 364 с.

32. Жуков, Р. Ф. Активные методы обучения – средство развития навыков практической деятельности [Текст] / Р. Ф. Жуков // Методика и практика преподавания в техническом вузе. – Л. : Изд-во Ленингр. политехн. ин-та, 1983. – С. 9-14.

33. Загвязинский, В. И. Практическая методология педагогического процесса [Текст] / В. И. Загвязинский. – Тюмень: Изд-во ЗАО «Легион-груп», 2005. – 74 с.

34. Закон Российской Федерации «Об образовании» (Образование в документах и комментариях) [Текст]. – М. : Астрель, 2003. – 78 с.

35. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1997. – 479 с.

36. Зиновьев, С. И. Учебный процесс в советской высшей школе [Текст] / С. И. Зиновьев. – М. : Высш. шк., 1975. – 250 с.
37. Иванов, Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий [Текст] / Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, О.В. Соколова: Учебно-метод. пособие. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.
38. Ильина, Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения [Текст] / Т. А. Ильина. – М. : Знание, 1973. – Вып. 3. – 78 с.
39. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 208 с.
40. Кальней, В. А. Школа: Мониторинг качества образования в школе [Текст] / В. А. Кальней, С. Е. Шишов. – М. : Пед. о-во России, 2000. – 316 с.
41. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения педагогике [Текст] : учеб. пособие / С. С. Кашлев. – Мн. : Высш. шк., 2004. – 176 с.
42. Кидрон, А. А. Коммуникативные способности и их совершенствование [Текст] : дис. ... канд. психол. наук / Кидрон А. А. – М., 1981. – 199 с.
43. Кириллова, О. В. Теоретические и методологические основы профессионально-педагогического общения [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / Кириллова О. В. – Чебоксары, 1998. – 403 с.
44. Комиссарова, Н. В. Формирование профессионально – коммуникативной компетентности будущих учителей [Текст] : дис. ...канд. пед. наук / Н. В. Комиссарова. – Челябинск, 2003. – 179 с.
45. Конаржевский, Ю. А. Системный подход к анализу воспитательного мероприятия [Текст] / Ю. А. Конаржевский. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 1980. – 93 с.
46. Конаржевский, Ю. А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса и управления школой [Текст] / Ю. А. Конаржевский. – М. : Педагогика, 1986. – 143 с.

47. Краевский, В. В. Общие основы педагогики [Текст] : учеб. пособие для студентов и аспирантов пед. вузов / В. В. Краевский. – М. ; Волгоград : Перемена, 2002. – 163 с.
48. Красных, В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? [Текст] / В. В. Красных. – М. : ИТДГК «Гнозис», 2003. – 375 с.
49. Крутов, Е. М. Пути формирования трудолюбия у учащихся [Текст] / Е. М. Крутов. – М.:Педагогика, 1969. – 114с.
50. Кузьмина, Н. В. Методы системного педагогического исследования [Текст] / Н. В. Кузьмина. – Л. : Педагогика, 1980. – 186 с.
51. Куницына, В. Н. Межличностное общение [Текст] / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб : Питер, 2001. – 544 с.
52. Кухарев, Н. В. На пути к профессиональному совершенству [Текст] / Н. В. Кухарев. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с.
53. Латышев, Л. К. Технология перевода [Текст] : учеб. пособие по подготовке учителей / Л. К. Латышев. – М. : НВИ–Тезаурус, 2000. – 278 с.
54. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Прогресс, 1983. – 365 с.
55. Липатова, Т. И. Педагогические условия формирования коммуникативной компетентности студентов технических вузов и специалистов при подготовке к профессиональному общению [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Липатова Т. И. – Челябинск, 1992. – 164 с.
56. Никитина, Е. Ю. Теоретико-методологические подходы к проблеме подготовки будущего учителя в области управления дифференциацией образования [Текст] / Е. Ю. Никитина. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 109 с.
57. Никитина, Е. Ю. К вопросу об использовании партисипативных методов при подготовке будущего учителя к управлению дифференцированным образованием [Текст] / Е.Ю. Никитина // Актуальные проблемы управления качеством образования: сб. науч. ст. – Челябинск, 2001. – Вып. 6 – С. 27-36.

58. Никитина, Е. Ю. Теоретико-методологический инструментарий развития языковой компетентности студентов – будущих юристов [Текст] / Е.Ю. Никитина, М.В. Трегубенкова. // Проблемы образования в современной России и на постсоветском пространстве: сб. ст. 5-ой междунауч.-практ. конф. – Пенза: Пензенск. гос. тех. академия: Приволж. дом знаний, 2005. – С. 197-200.
59. Никитина, Е. Ю. Педагогическое управление профессиональным образованием студентов вузов: перспективные подходы [Текст] : монография / Е.Ю. Никитина, О.Ю. Афанасьева. – Москва: МАНПО, 2006. – 154 с.
60. Педагогика и психология высшей школы [Текст] : учеб. пособие для студентов и аспирантов вузов. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 543 с.
61. Сластенин, В. А. Программно-целевой подход к формированию социальной активности личности учителя [Текст] / В. А. Сластенин // Теория и практика высшего педагогического образования : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Изд-во МГПИ, 1984. – С. 3-15.
62. Слемзин, А. А. Формирование культуры делового общения будущих экономистов [Текст] : автореф. ... дис. канд. пед. наук / Слемзин А. А. – Чебоксары, [б. г.]. – 19 с.
63. Смаглий, Т. И. Формирование готовности будущих учителей к профессионально-педагогическому сотрудничеству в системе высшего образования [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Смаглий Т. И. – Челябинск, 2003. – 20 с.
64. Хуторский, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А. В. Хуторский // Шк. технологии. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
65. Штофф, В.А. Проблемы методологии научного познания [Текст] / В.А. Штофф – М.: Высш. школа, 1978. – 269 с.