

УДК 37.013.42:378.147:372.461

**МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕЧИ  
БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ**

**С. В. Климчук**

**Национальный университет биоресурсов и природопользования Украины,  
г. Киев, Украина**

**MODEL OF FORMING OF PROFESSIONAL SPEECH  
OF FUTURE SOCIAL PEDAGOGUES**

**S. V. Klimchuk**

**National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine**

**Summary.** The model of forming of professional speech of future social teachers is grounded in the article.

**Keywords:** model; principles; future social pedagogues.

Достижение высокого уровня сформированности готовности выпускника вуза к профессиональной деятельности может быть осуществлено только при построении обучения как целостной системы, под которой принято понимать определённое целое, состоящее из взаимосвязанных между собой элементов. Причём законы, принципы или порядок связи этих элементов создают внутреннюю структуру системы, а характер её взаимодействия с окружающей средой – её функционирование.

Для решения ряда задач, основными из которых являются: оптимизация структуры учебного материала, улучшение планирования учебного процесса, управление познавательной деятельностью, управление учебно-воспитательным процессом, диагностика, прогнозирование, проектирование обучения в педагогической науке используется метод моделирования [8, с. 67].

Стоит отметить, что модель – это искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который, будучи подобен исследуемому объекту (или явлению), отражает и воспроизводит в более простом и грубоватом виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта [2, с. 22–26]. Педагогическое моделирование – это разработка модели нового педагогического объекта, на базе которой создаётся проект действий по воплощению педагогической идеи в практику. Модель формирования профессиональной речи будущих социальных педагогов можно изобразить в виде схемы (рисунок).

Метод моделирования обеспечивает возможность выделить и отобразить основные компоненты исследуемого феномена, характеристики, определённые стороны системы формирования профессиональной речи. Итак, остановимся на обосновании модели формирования профессиональной речи будущих социальных педагогов.

В представленной нами модели выделены три блока: методологически-целевой, учебно-процессуальный, результативно-оценочный.

Методологически-целевой блок объединяет цель, методологические подходы и принципы формирования профессиональной речи будущих социальных педагогов. Цель определяется нами как целенаправленное формирование профессиональной речи будущих социальных педагогов средствами разработанной методики. Методология нашего исследования определяется единством методологических подходов: лингвистического, коммуникативного, деятельностного, компетентностного.

*Лингвистический подход* предполагает учёт новых достижений в области языкознания (когнитивной и коммуникативной лингвистики текста, психо- и социолингвистики).

Применение *коммуникативного* подхода тесно связано с практической направленностью. Главная задача такого подхода – формирование коммуникативно компетентной личности, способной свободно и легко высказываться по любым вопросам в соответствующих профессиональных сферах общения, проявляя высокий уровень языковой культуры, заботясь о качестве своей речи. Коммуникативный подход создает условия для сознательной речевой деятельности студентов, чья речевая практика основывается не только на знаниях языковой системы, но и на деятельности общения.



*Модель формирования профессиональной речи будущих социальных педагогов*

**Деятельностный** подход основывается на речевой деятельности, учитывает когнитивные (познавательные), эмоциональные, волевые способности студента. Он предусматривает формирование системы компетенций: коммуникативной – речевой, языковой, социокультурной и деятельностной (стратегической). Деятельностно-ориентированный подход к обучению языку включает:

– виды речевой деятельности, которые реализуются в коммуникативной языковой компетенции личности;

- психические и физиологические процессы речи, которые происходят во время восприятия или продуцирования устной и письменной речи;
- текст как продукт высказывания в той или иной форме;
- сферу общения (образовательную, профессиональную, общественную и личностную);
- стратегию общения (речевое поведение в разных речевых ситуациях);
- задания как определённые целенаправленные действия, которые говорящий человек решает во время общения [7].

Формирование ряда компетенций, которыми должен овладеть каждый говорящий, обеспечивает *компетентностный* подход. По единодушному мнению учёных, переход к компетентностному подходу в образовании означает переориентацию с процесса на результат образования в деятельностном измерении, а результатом формирования профессиональной компетентности является способность специалиста соответствовать новым запросам рынка, иметь соответствующий потенциал для практического решения жизненных проблем, поиска своего «Я» в профессии и социальной структуре» [3, с. 34–42]. Речь идёт о переходе от передачи знаний, умений и навыков к формированию ключевых компетенций.

Компетентностный подход характеризуется следующими особенностями: содержание образования заключается в развитии у будущих специалистов способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и личный опыт. Применение компетентностного подхода в процессе формирования профессиональной речи направлено на решение таких проблем, как неумение применить знания на практике, преодолеть трудности реализации практических задач и решения проблемных ситуаций.

В Общевропейских рекомендациях по языковому образованию выделяют общие компетенции (знание мира, социокультурные знания, практические умения и навыки) и лингвистические, коммуникативные, социолингвистические, дискурсивные и другие [6, с. 8].

Исходя из того, что компетенции являются системой знаний, умений и навыков, которые позволяют личности выполнять определённые действия, этот подход ориентирует на развитие общих и коммуникативных речевых компетенций. Сформированные компетенции используются в различных контекстах в зависимости от условий и потребностей речевой деятельности, к которым относятся речевые процессы продуцирования или восприятия высказываний (текстов), связанных с определёнными темами в специфических сферах общения.

Охарактеризуем *принципы* (лат. начало, основа), по которым осуществлялось формирование профессиональной речи будущих социальных педагогов. Конечно, мы ориентировались на общедидактические принципы (научности, системности и последовательности) и, прежде всего, важным для нашего исследования является соблюдение специфических принципов обучения (принцип ориентации на будущую профессию, принцип прочности языковых знаний, речевых умений и навыков, принцип проблемности обучения).

*Принцип научности* – дидактический принцип, вытекающий из закономерной связи между содержанием науки и учебного предмета; в высшей школе этот принцип означает, что предмет должен преподаваться на основании проверенных научных данных, которые соответствуют современному развитию науки и общества. То есть «учебный процесс должен проходить с учётом данных современной науки об особенностях общения с помощью языка, о закономерностях распознавания и порождения речи, языковых контактов [5, с. 50]».

*Принцип системности и последовательности* предполагает основательность преподавания системы знаний, умений и навыков в логической взаимосвязи, что требует творческого подхода к обучению, выбора рациональной системы и последовательности обучения с учётом будущей специальности студентов. Принцип системности и последовательности в определённой степени является производным от принципа научности, поскольку каждая наука имеет свою систему и последовательность преподавания в учебном процессе. В высшей школе систематичность достигается последовательным изложением учебного материала, выделением

основного, логическим переходом от усвоения предыдущего к новому материалу. Принцип требует, чтобы знания, умения и навыки формировались системно, в определённом порядке. Чтобы каждый элемент учебного материала логически связывался с другим. А новые знания опирались на знания, усвоенные ранее, и создавали фундамент для усвоения следующих знаний.

*Принцип профессиональной направленности* обусловлен необходимостью отбора дидактического материала, ориентированного на будущую профессиональную деятельность, а также важностью имитационного моделирования коммуникативных ситуаций, связанных с профессиональной деятельностью. Особенностью моделирования коммуникативных ситуаций при профессионально-ориентированном обучении является их двухаспектный характер: во-первых, они должны иметь профессиональную значимость для студентов, удовлетворять их познавательный интерес в профессиональном направлении подготовки в вузах, во-вторых, должны давать возможность раскрывать и реализовывать коммуникативные способности, необходимые в деятельности специалистов определённой отрасли. Чтобы побудить студентов к профессионально ориентированной речевой деятельности в форме профессионального диалога и использования при этом речевого учебного материала, мы предлагали такие ситуации, в которых они могли бы реально оказаться и действовать.

*Принцип прочности языковых знаний, речевых умений и навыков, приобретённых в процессе обучения*, предполагает их воспроизведения и применения в будущей профессиональной деятельности.

*Принцип проблемности обучения* способствует активизации учебно-познавательной деятельности студентов, формированию их творческих способностей. «Проблемное обучение – это особый тип обучения, характерной чертой которого является его развивающая по отношению к творческим способностям учащихся функция», – пишет В. Т. Кудрявцев [4]. Проблемность обучения по своей сути является теорией развивающего обучения. Она обеспечивает «сближение» процессов учения и научного познания. Принцип проблемности обучения обуславливает необходимость постановки перед учащимися познавательных проблем и задач, создание проблемных ситуаций, которые побуждают их к поисково-познавательной деятельности. В процессе поисково-познавательной деятельности формируются самостоятельность учащихся, в частности умение видеть поставленную перед ними проблему вникнуть в её суть, определить ряд конкретных задач, направленных на её разрешение, неординарных путей решения проблемы. Правильная постановка проблемного вопроса, по мнению И. Ф. Харламова, выводит учащихся за пределы приобретённых знаний, то есть создаёт противоречия между знанием и незнанием, что повышает интерес к проблеме. Автор справедливо утверждает: «В принципе по постановке познавательных вопросов, задач и проблем должно начинаться изучение любого нового материала» [9]. Реализация принципа проблемности обучения обеспечивает развитие мышления учащихся. «Мышление, как правило, начинается с проблемы или вопроса, с удивления или непонимания, из противоречия. Этой проблемной ситуацией определяется приобщение личности к мыслительным процессам» [9]. Мышление – это поиск нового, неизвестного. Творческий процесс мышления побуждает учащихся к преобразующей деятельности, в результате которой появляется новый общественно-значимый продукт самостоятельного творческого мышления.

Способы реализации принципа проблемности обучения:

- анализ программного материала с целью определения тех тем, которые целесообразно реализовать проблемным способом;
- выделение той части, блока, дозы учебного материала, на основе которого будет выдвинута проблема, поставлены проблемные вопросы;
- создание проблемной ситуации в процессе изучения нового материала;
- осуществление педагогического руководства процессом решения поставленной проблемы, т. е. управление поисково-познавательной деятельностью учащихся;
- соблюдение последовательности этапов проблемного обучения как творческого процесса (постановка проблемных задач, восприятие и осознание проблемы учениками, собственное решение проблемы с использованием неординарных способов);
- выбор и реализация рациональных методов и средств, форм организации поисково-познавательной деятельности учащихся.

Совершенствованию способностей речевого оформления мыслей и восприятия высказываний собеседника, быстрой ориентации в ситуации способствует применение *принципа диалогичности обучения*.

А. А. Бодалев [1] отмечает, что именно диалог имеет межличностный субъект-субъектный характер, а также обращает внимание на то, что диалог, основанный на равенстве сторон, во время обучения побуждает учащихся к сотрудничеству с генерации новых идей, мыслей, взглядов. Кроме этого, диалогическая форма обучения является более прогрессивной по сравнению с монологической. Она влияет на ролевую и эмоциональную сферы, развивает настойчивость, указывает на необходимость самообразования. Глубокому осознанию материала способствует активная самостоятельная мыслительная деятельность личности, которая достигается благодаря использованию диалогических методов. Педагогический эффект применения таких методов выражается в более быстром восприятии и усвоении нового материала, а также в преодолении психологического барьера между преподавателем и студентом.

В *учебно-процессуальный блок* модели входят компоненты профессиональной речи, педагогические условия формирования профессиональной речи, этапы формирования профессиональной речи, методы обучения, формы обучения, средства обучения.

I этап – мотивационно-информационный. Он имеет целью сформировать устойчивую мотивацию студентов к совершенствованию их профессиональной речи, умению правильно, с соблюдением литературных норм говорить и писать;

II этап – формирующе-творческий. Предполагает формирование у студентов умений и навыков искусного использования вербальных и невербальных средств в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией;

III этап – результативно-коррекционный. Осуществляется формирование у студентов навыков анализа качества и эффективности речевой деятельности партнёров по коммуникации.

*Результативно-оценочный блок* отображает процессы оценивания, анализа и коррекции результатов целенаправленного формирования профессиональной речи будущих социальных педагогов, сочетающий критерии (когнитивно-нормативный, терминологический, ценностно-мотивационный, деятельностно-операционный) и показатели, по которым определяются уровни сформированности профессиональной речи будущих социальных педагогов, результат, который предполагает сформированность профессиональной речи на достаточном уровне. Если нужного результата не достигнуто, методологические позиции предлагаемого процесса уточняются.

Предложенная нами модель формирования профессиональной речи будущих социальных педагогов, все её составляющие имеют чёткое назначение и находятся в тесной взаимосвязи и направлены на достижение единой цели.

#### Библиографический список

1. Бодалев А. А. Личность и общение // Избранные труды, – М. : Педагогика, 1983. – 272 с.
2. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность // Стандарты и мониторинг. – № 4. – 2002. – С. 22–26.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
4. Кудрявцев В. Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
5. Методика обучения иностранным языкам в средних учебных заведениях / под рук. С. Ю. Николаевой. – К. : Ленвит, 1999. – 320 с.
6. Общеввропейские рекомендации по вопросам языкового образования: изучение, преподавание, оценка. – К. : Ленвит, 2003. – С. 8.
7. Пентилу к М. И. Развитие украинской лингводидактики в контексте Государственного стандарта базового и полного образования в Украине // Вестник Львовского университета. – Вып 50. – 2010. – С. 123–130. – (Сер. «Филология»).
8. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. пед. вузов : в 2 кн. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 576 с. – (Сер. «Общие основы. Процесс обучения»).
9. Харламов И. Ф. Как активизировать учение школьников : дидактические очерки. – 2-е изд., доп. и перераб. – Минск : Народная асвета, 1975. – 208 с.

© Климчук С. В.