



© Л. А. Мосунова, Е. В. Динер, Ю. В. Булдакова

DOI: [10.15293/2658-6762.1902.01](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.01)

УДК 372.8

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТА В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ МЕДИАТЕКСТОВ

Л. А. Мосунова, Е. В. Динер, Ю. В. Булдакова (Киров, Россия)

Проблема и цель. В центре внимания авторов проблема смыслопонимания медиатекста в условиях развивающейся информационной культуры. Цель статьи – определить психолого-педагогические принципы развития речевой культуры студента в процессе создания медиатекстов.

Методология. Исследование проведено на базе комплекса теоретических подходов и эмпирических методов, которые позволили выявить психолого-педагогические основы развития речевой культуры студентов в процессе порождения медиатекста и определить методы её развития при обучении спичрайтингу. Методология исследования строится на психолого-педагогических и психолингвистических подходах, в рамках которых осмыслена структура речевой деятельности, роль воображения в речевом процессе. Основным в оценке эффективности предложенных принципов и методов стал метод вычисления коэффициента взаимосвязанности элементов текста.

Результаты. Авторами предложено концептуально новое видение цели обучения спичрайтингу в контексте идеи смыслопонимания медиатекста и установлена необходимость формирования целевого, предметного и операционального компонентов спичрайтинга как вида медийного текста. Эти положения стали базовыми для выявления психолого-педагогических принципов развития речевой культуры в современной информационной среде. Их внедрение в образовательный процесс доказало результативность деятельностного подхода к обучению и постижению смыслов в ситуациях совместной продуктивной и творческой деятельности.

Заключение. Авторами определяются психолого-педагогические принципы развития речевой культуры студента в процессе создания медиатекстов (*speechwriting*).

Ключевые слова: медиатекст; спичрайтинг; PR-текст; информационная культура; речевая культура; смыслопонимание.

Мосунова Людмила Александровна – доктор психологических наук, профессор кафедры журналистики и интегрированных коммуникаций, факультет филологии и медиакоммуникаций, Вятский государственный университет.

E-mail: lmosunova@hotmail.com

Динер Елена Васильевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры журналистики и интегрированных коммуникаций, факультет филологии и медиакоммуникаций, Вятский государственный университет.

E-mail: sautinalina@yandex.ru

Булдакова Юлия Вячеславовна – кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики и интегрированных коммуникаций, факультет филологии и медиакоммуникаций, Вятский государственный университет.

E-mail: fatalib@mail.ru

Постановка проблемы

Одной из актуальных задач современного образования является обучение созданию и распространению медиатекстов. Эта задача неразрывно связана с развитием аналитических способностей для интерпретации и оценки содержания медиатекстов, с обучением различным формам самовыражения в медиатексте¹. Разновидность медиатекста – PR-текст включает в себе широкие возможности для развития личности с помощью и на материале средств массовой коммуникации [27; 30]. Спичрайтинг как технология создания PR-текстов формирует культуру общения с медиа, творческие коммуникативные способности, критическое мышление – то, что обобщённо называют информационной культурой [24; 34].

В современной науке опыт создания медиатекстов нередко рассматривается как форма самовыражения, самосознания учащихся и, следовательно, как средство их саморазвития. Так, Н. Б. Ковалёва, анализируя медиаобразовательные перспективы рефлексивно-позиционного развития личности учащихся, отмечает важность способности понимать метафорический язык медиатекстов для становления субъектной позиционности и мировоззренческих идеалов [26].

Кроме того, опыт спичрайтинга способствует развитию речевой культуры субъекта. Не случайно важное место в обучении спичрайтингу занимают вопросы развития речи учащихся, поскольку творческое владение речью является условием овладения искусством спичрайтинга [25]. Действительно, речевая скованность приводит к прямолинейности в оценке событий и ситуаций [1; 16], к затруднениям при анализе материала, кото-

рый будет включён в PR-текст. Бедность собственной речи не позволяет автору текста почувствовать оттенки личности заказчика, тогда как каждый новый субъект PR требует от спичрайтера овладения иной языковой манерой, пластами лексики и интонациями [14].

Однако преобразование речи не происходит автоматически. Нужна система работы, ключевой идеей которой является изучение не только самой технологии спичрайтинга, но и его теоретических предпосылок. Будучи широко востребованным в практической сфере [17; 31], спичрайтинг нуждается в теоретическом осмыслении его механизмов, а также способов их освоения [27]. Возникают единичные попытки осмыслить историю обучения публичным выступлениям/спичрайтингу [18], но они не направлены на понимание психолого-педагогических принципов обучения публичной речи. Поэтому целью исследования стало выявление психолого-педагогических принципов развития речевой культуры студентов в процессе создания медиатекстов и определение методов их реализации в процессе обучения спичрайтингу.

Методология исследования

Поскольку спичрайтинг как самостоятельная область политического консультирования появился сравнительно недавно [5], он до сих пор не имеет систематизированной теоретической базы, при этом осмыслены типологические признаки PR-дискурса, PR-текста [29; 32]. Широкий спектр работ, посвящённых спичрайтингу, отсылает в основном к классическим законам риторики и лингвистическим

¹ International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences / Ed James Wright. – 2nd ed. – Elsevier, 2001. –

23185 p. URL: <https://www.elsevier.com/books/international-encyclopedia-of-the-social-and-behavioral-sciences/wright/978-0-08-097086-8>

принципам речевой коммуникации² [7; 13; 19]. Психологические основы обучения спичрайтингу пока остаются за пределами внимания учёных. Вместе с тем российской и зарубежной наукой выработаны фундаментальные идеи, позволяющие комплексно описать спичрайтинг как деятельность и построить программу обучения, развивающего не только речь, но личность в целом.

Частные гипотезы относительно последовательности и характера введения отдельных элементов работы над PR-текстом в процесс обучения возникли в результате двух методов исследования: 1) метода конкретизации фундаментальных положений теории поэтапного формирования умственных действий для случая обучения спичрайтингу и 2) метода анализа процесса работы над PR-текстом в составе деятельности анализа и интерпретации событий и ситуаций. Исходя из этого, объектом эксперимента стал процесс обучения спичрайтингу в ситуациях совместной продуктивной и творческой деятельности³, а предметом – содержание и последовательность формируемых речевых действий.

Исследование проведено на базе комплекса теоретических подходов и эмпирических методов. Методология исследования строится на психолого-педагогических и психолингвистических подходах, в рамках которых осмыслена структура речевой деятельности, роль воображения в речевом процессе. Основным в оценке эффективности обучения

спичрайтингу стал метод вычисления коэффициента взаимосвязанности элементов текста.

Материал исследования – реализованный учебный курс «Теория и практика спичрайтинга» (12 занятий по 1,5 часа, один раз в две недели). В эксперименте приняло участие 12 человек. Обучение было организовано по методической схеме, являющейся вариантом поэтапного формирования действий.

Результаты исследования

Разработка программы обучения базировалась на теории поэтапного формирования умственных действий⁴. Была выдвинута гипотеза: формирование умения профессионально писать тексты для публичных выступлений будет успешным, если в содержание ориентировочной основы каждого из формируемых действий включить информацию о его целевом, предметном, операциональном компонентах и отрабатывать разные виды речевых умений и речевой культуры в целом в составе той деятельности, в которую они входят как одно из действий. Учащиеся узнавали, с какой целью и какое конкретно речевое действие необходимо в данной ситуации, в конкретном медиатексте.

Базовыми идеями для выявления психолого-педагогических принципов развития речевой культуры студента можно считать следующие.

I. Общая ориентировка в работе над PR-текстом должна строиться на основе знаний методологического характера о логической

² Cawsey S. F. King Pedro IV of Aragon, royal propaganda and the tradition of royal speechwriting // Journal of Medieval History. – 1999. – Vol. 25, Issue 4. – P. 357–372. URL: <http://www.medievalists.net/2012/08/king-pedro-iv-of-aragon-royal-propaganda-and-the-tradition-of-royal-speechwriting/>;

Кривоносов А. Д. Основы спичрайтинга. – СПб.: Лаборатория оперативной печати факультета журналистики СПбГУ, 2003. – 56 с.

³ Ляудис В. Я. Инновационное обучение: стратегия и тактика. – М.: МГУ, 1994. – 178 с.

⁴ Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.; Гальперин П. Я. Введение в психологию. – М.: Университет, 2000. – 336 с.

структуре речевой деятельности, её этапах. Структура речевой деятельности рассмотрена в психолингвистике А. А. Леонтьевым⁵. Выдвинутая им модель порождения речевого высказывания включает четыре этапа: 1) этап мотивации, 2) этап замысла, 3) этап осуществления замысла (реализация плана), 4) сопоставление реализации замысла с самим замыслом. По А. А. Леонтьеву, эти этапы соответствуют структуре любого интеллектуального акта, а значит, могут служить ориентировочной основой для создания текста публичного выступления.

II. Формировать приёмы художественно-речевой деятельности следует через ориентировку в системе знаний о действиях *воображения*. Принцип анализа «по единицам» (Л. С. Выготский⁶), при котором та или иная реальность разлагается на «единицы», содержащие в себе основные свойства, присущие этой реальности как целому, помог выделить следующие действия воображения в составе деятельности создания PR-текста: 1) концентрация на представлениях, возникших в результате эмоционального переживания анализируемой ситуации; 2) конкретизация представлений: поиск единичных материальных реалий, точных и вещественно определённых; 3) детализация представлений: поиск мелких подробностей, порождаемых личным опытом; 4) словесное воплощение представлений: поиск средств художественной изобразительности; 5) построение целостного – личностного – образа ситуации в медиатексте.

III. Формировать приёмы интеллектуально-речевой деятельности следует через

ориентировку в системе знаний об *умственных действиях*⁷: анализ, синтез, обобщение, систематизация, классификация и т. д.

IV. Формировать приёмы анализа темы PR-текста следует через систему знаний о *понятиях*, их объёме, о видах определения понятий через родовидовые отношения, существенные признаки и синонимические понятия [20]. Это способствует проникновению в смысл будущего выступления, помогает ориентироваться в содержании темы, доступном выражению в различных формах. По Г. А. Цукерману, при специально организованной работе не только повышается уровень владения уже освоенными понятиями, но и улучшается понимание текстов с незнакомым понятийным содержанием, т. е. складывается одно из центральных условий самообучения [33].

V. Важно осмыслить понимание PR-текста как *структуры* [12]. Формировать приёмы структурирования текста следует на основе сформированных приёмов анализа темы, определения её задачи (этап мотивации) и формулирования тезиса – главной мысли (этап замысла). Явление планирования следует рассматривать в качестве автоматизированного свёрнутого действия по отношению к замыслу [28], в отличие от тех методик обучения, которые не основываются на психолого-педагогических принципах и сразу предлагают готовый план («7 ступеней спичрайтинга» и т. п.).

VI. Задавать ориентировку в создании PR-текста (этап осуществления замысла) следует не только как в объекте действия интеллектуально-речевого (когнитивного), но и как в продукте *эмоционально-оценочной* деятель-

⁵ Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – 2-е изд. – М.: Изд-во URSS, 2014. – 312 с.

⁶ Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 671 с.

⁷ Леонтьев А. А. Язык, речь и речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.

ности, т. е. вводя отдельные сведения о способах эмоционально-личностной оценки событий и ситуаций⁸.

VII. Обучение спичрайтингу важно проводить на темах, содержание которых раскрывает указанные выше ориентировки в *системе знаний*: о логической структуре и этапах речевой деятельности, о действиях воображения, об умственных действиях, о понятиях и их определениях [6].

VIII. Перенос сформированных умений на разные типы PR-текстов необходимо организовать в процессе постепенного перехода от *совместной* с преподавателем продуктивной и творческой деятельности к *самостоятельному* созданию PR-текстов и саморедактированию [11].

На основе этих положений были сформулированы психолого-педагогические принципы развития речевой культуры в процессе порождения медиатекста. К ним относятся:

- принцип технологичности, заключающийся в поэтапном формировании умственных и речевых действий;
- принцип личностной ориентированности;
- принцип рефлексивности.

Анализ внедрения выявленных психолого-педагогических принципов в процесс обучения

На первых четырёх занятиях («Анализ темы PR-текста», «Поиск задачи, заключённой в теме PR-текста», «Формулирование тезиса – главной мысли PR-текста», «Структурирование PR-текста») вводились методологическая, психологическая, логико-лингвистическая и информационная системы знаний. Осваивались алгоритм подготовки к написанию PR текста и порождение замысла [3; 23], отрабатывались приёмы анализа темы (выделение ключевого понятия, осмысление темы

через подбор синонимов, переформулирование темы) и структурирования главной части (выделение в тезисе ключевых понятий, установление логической связи между ними, выстраивание структурных элементов PR-текста в соответствии с замыслом).

Далее обрабатывалось обобщённое действие, включающее сформированные действия анализа темы и определения задачи как операции – создание вступления к речи. Шестое занятие обобщало операции формулирования тезиса (главной мысли) и структурирования на его основе содержания речи – конструирование главной части.

Начиная с седьмого занятия, проводились тренировочные упражнения, направленные на отработку художественно-речевых и интеллектуально-речевых умений в составе разных типов PR-текстов по основным разделам учебной программы: митинговой и деловой речи, лекции, доклада, дискуссии, юбилейной речи, поздравлений, тостов и др. Типы PR-текстов представляют определённую иерархию в системе обучения спичрайтингу и отрабатываются сначала по отдельности, а затем входят в состав друг друга. По мере продвижения от описания и повествования к рассуждению происходит становление художественно-речевых и интеллектуально-речевых компонентов формируемой деятельности. Изменяется уровень глубины анализа событий и ситуаций, способы их интерпретации и приёмы их словесного воплощения.

Последнее, двенадцатое, занятие было посвящено обобщению и систематизации пройденного. Помимо закрепления знаний о целевом, предметном, операциональном компонентах ориентировочной основы каждого

⁸ Макаров М. Л. Основы теории дискурса. – М.: Гнозис, 2003. – С. 78–88.

из сформированных действий был осуществлён перенос этих знаний в новую ситуацию. Учащимся предлагалось разработать варианты алгоритма спичрайтинга, исходя из индивидуального опыта. Студенты выявляли и обсуждали типичные затруднения, коллективно разрабатывали рекомендации по их преодолению.

На всех занятиях использовались два типа упражнений: фронтальные и индивидуальные, создавались ситуации индивидуального и лабораторного экспериментального обучения.

Обобщение данных проведённого эксперимента подтвердило высказанное предположение относительно организации, методов, последовательности отработки разных видов художественно-речевых и интеллектуально-речевых действий спичрайтинга.

В начале обучения участники спецкурса только частично и в различной степени владели отдельными действиями. Они умели осмыслить тему: выделяли знаменательное «ключевое» слово как минимальную тему, её мотив, определяли устойчивый содержательный компонент высказывания, могли сказать, о чём они будут писать PR-текст. После многочисленных упражнений стали легко находить задачу, которую ставит тема перед пишущим. Можно считать, что интеллектуально-речевые умения к началу эксперимента были уже сформированы. Студенты умели определять ключевое понятие, находить собственное значение темы в результате её осмысления и ставить перед собой задачу в виде конкретного информационного запроса.

Созданные тексты показывают, что студенты более осмысленно и целенаправленно проводят подготовительную работу: анализируют тему, ставят задачу, формулируют главную мысль публичного выступления. Не вызывало затруднений начало PR-текста, так как

студенты убедились, что вступление является результатом предшествующей работы. Решающее влияние оказали психологическая (действия воображения) и логико-лингвистическая системы знаний и освоение на их основе приёмов создания PR-текста.

Тренировочные упражнения по созданию целостных PR-текстов привели к ещё более глубокому освоению формируемой деятельности. В целом были достигнуты цели, которые в обычном обучении считаются желательным, но побочным результатом и достигаются на интуитивном уровне только отдельными особо одарёнными студентами. Письменные работы испытуемых к концу курса обучения стали более структурированными, связными. В этом также существенную роль сыграла логико-лингвистическая система знаний. При этом сформированное действие создания текста – в его частном варианте спичрайтинга – было подлинно гибким: учащиеся могли осуществлять перенос данного действия на любую тему и любой тип дискурса.

Однако формулирование главной мысли публичной речи вызвало затруднения в выполнении интеллектуально-речевого действия обобщения. Следовательно, бессодержательный, расплывчатый тезис не мог служить опорой для структурирования PR-текста. Это показало отсутствие целевого компонента действия, неумение планировать заранее результат работы. Освоение умения выделять главную мысль, идейный стержень высказывания потребовало значительно больше времени. Здесь на первый план вышло формирование целевого компонента действия.

Но наибольшее затруднение у студентов вызвала взаимосвязь элементов публичного выступления при создании целостного PR-текста. Умение видеть не только элементы PR-

текста, их расположение, но и их взаимоотношение, внутренние связи, далось не сразу. С ростом сложности структурных элементов возрастал объём и сложность передаваемой ими информации. Для отдельных учащихся целостный текст речи стал структурой сверхсложной. Только неоднократное, до трёх-четырёх раз, совместное редактирование, взаиморедактирование и саморедактирование привело к тому, что каждый участник спецкурса осмыслил функцию, которую выполняет любой элемент дискурса.

Заинтересованность спичрайтингом усиливал гибкий перенос сформированных умений в новую ситуацию в соответствии с потребностями субъекта PR и его целями. Иными словами, экспериментальная модель обучения развивала не только речевую и информационную культуру студента, но личность в целом.

Понимание PR-текста как структуры – когда изменение одного из элементов влечёт за собой изменение остальных, определило стратегию обучения и стало его системообразующим фактором, поэтому при обсуждении результатов экспериментального обучения важно обратить внимание на некий обобщённый параметр, с помощью которого можно проводить количественный и качественный анализ уровня сформированности действия спичрайтинга [21].

Этим параметром является *взаимосвязь* элементов PR-текста – отношение взаимной зависимости, обусловленности, общности между всеми структурно-смысловыми единицами создаваемого текста, о чём пишут многие авторы, в частности С. М. King [8, с. 36–37]. Говоря иначе, взаимосвязь элементов PR-текста отражает внутреннее единство всех

действий и операций в его порождении. Именно это является главным критерием овладения спичрайтингом, поскольку общий смысл публичного выступления несводим только к значениям его элементов.

Взаимосвязь элементов PR-текста конституируется прежде всего его автором и свидетельствует о способности сознательно изменять стратегию и тактику спичрайтинга. Тактикой спичрайтинга называется конкретное протекание речевой деятельности при написании текстов на разные темы [10]. Особенно ярко тактика порождения PR-текста обнаруживается в ситуации экстренного спичрайтинга, когда спичрайтеру важно за короткое время определить, исходя из конкретной темы, главную мысль публичного выступления и отобрать необходимый для её раскрытия материал [2]. Естественно, что кроме чётко поставленных задач, успешность данных операций определяется свободой анализа темы.

Умение обнаружить взаимную связь всех элементов PR-текста определяет тот факт, что при прочих равных условиях (одинаковых темах, стиле и жанре, одном материале) опытный студент создаёт текст эффективнее и быстрее. Его PR-текст будет отличаться цельностью, ясностью, внутренним единством, так как разные задачи, которые может ставить тема публичного выступления перед пишущим, он будет раскрывать на основе разных ведущих идей, в логически обоснованной ими структуре, на неслучайных жизненных реалиях. Эксперимент подтвердил идею О. С. Иссерс о «двух китах речевой стратегии: прогнозировании и контроле»⁹, а также концепцию зарубежных учёных относительно обучения публичным выступлениям [4], показав, что проявление взаимосвязи элементов PR-текста

⁹ Иссерс О. С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. – 5-е изд. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – С. 93–99.

зависит от того, насколько эффективно и полно сформирован у студента целевой компонент действия спичрайтинга, т. е. насколько сознательно формулируется тот или иной тезис в зависимости от задач публичного выступления.

Наличие взаимосвязи элементов PR-текста обусловлено и тем, насколько полно и тонко автор ориентируется в предметном своеобразии материала, в конкретно-социальных условиях планируемого выступления. Иными словами, о профессиональной компетенции спичрайтера свидетельствует и многообразие «продуманных» с прагматической точки зрения номинаций, и доминанта профессиональной ориентированности над личной, которая определяет языковое сознание, лексику, стилистику и другие особенности языка и носит последовательный, системный характер [22, с. 50]. Взаимосвязь элементов PR-текста обусловлена и полнотой ориентировки уже внутри собственной художественно-речевой и интеллектуально-речевой деятельности. Именно поэтому такой учащийся будет сознательно писать тексты по-разному¹⁰.

Зададимся ещё одним дискуссионным вопросом: как соотносится параметр взаимосвязи элементов PR-текста с другими известными параметрами, с помощью которых можно характеризовать сформированное действие. В теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина выделяется ряд первичных и вторичных параметров для характеристики качества сформированного действия. К первичным относятся: форма, обобщённость, развёрнутость (автоматизированность, быстрота и др.). К вторичным – ра-

зумность, сознательность, критичность и некоторые другие. Принятый нами термин «взаимосвязь» в отношении элементов PR-текста определяют обобщённость действия, его сознательность, освоенность, автоматизированность и быстрота, т. е. это понятие действительно полно характеризует уровень сформированности действия спичрайтинга.

Количественно взаимосвязь элементов дискурса может быть измерена с помощью коэффициента взаимосвязанности элементов текста. КВЭ (коэффициент взаимосвязанности элементов дискурса) = КС (количество связей) / КЭ (количество элементов). Очевидно, что чем больше дробь, тем органичнее взаимосвязь элементов текста. В хорошем PR-тексте КВЭ всегда будет больше единицы, так как автор установил максимальное количество связей между всеми элементами структуры. Он выявил взаимоотношения элементов как по вертикали – от темы к задаче, от задачи к тезису, от главной мысли к содержанию основной части и далее к выводам, так и по горизонтали – между темой, задачей и каждой частью текста, между компонентами основной части, между основной частью и заключением. Если КВЭ оказывается меньше единицы, это показатель того, что студент, если и выделяет элементы структуры, то не осознаёт их функцию, а значит, не видит их особой организации, не умеет определить их взаимозависимость.

К концу экспериментального обучения КВЭ участников был не менее единицы, т. е. действие порождения PR-текста, его структурно-функциональное проектирование стало максимально осмысленным. В зависимости от индивидуальных способностей и начального уровня умений КВЭ составлял от 1,2 до 1,5 у

¹⁰ Егорова Л. Е. Спичрайтинг. Технологии составления // Итоговая студенческая научная конференция (апрель 2013) / отв. ред. И. В. Миньшиков; М-во образования

и науки РФ, ФГБОУ ВПО «Удмуртский государственный университет». – Ижевск: Удмуртский университет, 2013. – С. 173–175.

наиболее продвинутых студентов. Научившись осознавать и четко ставить разные цели PR-текста и включать в зависимости от этого приёмы и операции, учащийся тем самым начинает писать целенаправленно взаимосвязано, по-разному в зависимости от конкретных условий. Здесь возникает ещё один вопрос для обсуждения: возможно, следует приложить отдельные усилия для развития взаимной обусловленности элементов речи, посвятив этому специальные упражнения наработку связей между частями публичного выступления. Важное место среди данных тренировочных упражнений должно отводиться заданиям на формулирование вопроса и микровывода по каждой части PR-текста [15].

Заключение

Экспериментальное обучение спичрайтингу на основе выявленных психолого-педагогических принципов подтвердило следующее:

1) эффективность обучения зависит от сформированных приёмов анализа темы, постановки задачи, формулирования тезиса, которые в свою очередь формируются на основе логико-лингвистических знаний о речи;

2) особое значение для развития умения выделять главную мысль, идейный стержень создаваемого PR-текста имеет формирование целевого компонента действия с помощью методики формулирования информационного запроса и его перевода на уровень обобщённого ответа [9];

3) сформированное действие спичрайтинга становится полноценным, когда методологические и информационные ориентировки влияют на формирование целевого компонента данного действия; логико-лингвистические – предметного, а психологические оказывают решающее влияние на становление операционального состава действия спичрайтинга;

4) предлагаемые подходы к обучению спичрайтингу позволяют развить отношения взаимозависимости элементов публичной речи, следовательно, порождение PR-текста можно формировать на основе полной ориентировочной основы данного действия, включающей как описание основных приёмов разных типов PR-текстов, так и системы знаний, на которых они базируются.

Проведённое теоретико-экспериментальное исследование позволило сделать следующие выводы в отношении целей, содержания и методов обучения спичрайтингу в вузе.

1. Целью обучения спичрайтингу должно стать овладение возможными способами анализа и истолкования событий или ситуаций для публичного выступления, проникновения в их смыслы.

2. В содержание данного обучения необходимо включить систему знаний, направленных на формирование целевого, предметного и операционального компонентов действия спичрайтинга. Такой подход позволяет формировать речевую культуру студентов, становится базой развития компетенций, позволяющих эффективно работать с медиатекстом.

3. Базой моделирования процесса обучения спичрайтингу могут стать выявленные в процессе исследования психолого-педагогические принципы: технологичности, заключающийся в поэтапном формировании умственных и речевых действий, рефлексивности и личностной ориентированности.

4. Особенно эффективно может быть использован метод поэтапного формирования действия спичрайтинга, предполагающий предъявление учащимся полной и обобщённой ориентировки в виде учебных заданий и организации поэтапного усвоения с контролем по необходимым параметрам формируемого действия.

5. Принцип личностной ориентированности даёт возможность развивать речевую



культуру в контексте личностного роста студентов.

4. Формировать различные виды PR-текстов следует в составе ведущей деятельности,

в которую спичрайтинг входит в качестве действия, например, в процессе специально организованных занятий в период подготовки к консалтингу первого лица в организации выступления.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Benitez-Burraco A., Bockx C.** Possible Functional Links Among Brain- And Skull-Related Genes Selected in Modern Humans // *Frontiers in Psychology*. – 2015. – Vol. 6. – P. 794. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00794>
2. **Bruss K. S.** Ghosting Authenticity: Characterization in Corporate Speechwriting // *Journal of Business and Technical Communication*. – 2011. – Vol. 25, Issue 2. – P. 159–183. DOI: <https://doi.org/10.1177/1050651910389147>
3. **Evans G. A. L., Ralph M. A. L., Woollams A. M.** Seeing the Meaning: Top-Down Effects on Letter Identification // *Frontiers in Psychology*. – 2017. – Vol. 8. – P. 322. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00322>
4. **Geraths C., Kennerly M.** Pinvention: Updating Commonplace Books for the Digital Age // *Communication Teacher*. – 2015. – Vol. 29, Issue 3. – P. 166–172. DOI: <https://doi.org/10.1080/17404622.2015.1028555>
5. **Goldzweig S. R.** The Anti-Intellectual Presidency: The Decline of Presidential Rhetoric from George Washington to George W. Bush (review) // *Rhetoric & Public Affairs*. – 2010. – Vol. 13, Issue 1. – P. 145–148. DOI: <https://doi.org/10.1353/rap.0.0129>
6. **Guerra E., Knoeferle P.** Semantic Interference and Facilitation: Understanding the Integration of Spatial Distance and Conceptual Similarity During Sentence Reading // *Frontiers in Psychology*. – 2018. – Vol. 9. – P. 718. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00718>
7. **Johnson T. B., Rabin K.** PR faculty: What are their qualifications? // *Public Relations Review*. – 1977. – Vol. 3, Issue 1. – P. 38–48. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0363-8111\(77\)80017-9](https://doi.org/10.1016/S0363-8111(77)80017-9)
8. **King C. M.** The write stuff: teaching the introductory public relations writing course // *Public Relations Review*. – 2001. – Vol. 27, Issue 1. – P. 27–46. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0363-8111\(01\)00068-6](https://doi.org/10.1016/S0363-8111(01)00068-6)
9. **Leuprecht C., Skillicorn D. B.** Incumbency Effects in U.S. Presidential Campaigns: Language Patterns Matter // *Electoral Studies*. – 2016. – Vol. 43. – P. 95–103. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.electstud.2016.05.008>
10. **Limpo T., Alves R. A.** Teaching planning or sentence-combining strategies: Effective SRSD interventions at different levels of written composition // *Contemporary Educational Psychology*. – 2013. – Vol. 38, Issue 4. – P. 328–341. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.07.004>
11. **Mosunova L. A.** The Formation of the Information Culture of Students in the System of Electronic Education: A Theoretical and Experimental Study // *Scientific and Technical Information Processing*. – 2018. – Vol. 45, Issue 3. – P. 128–134. DOI: <https://doi.org/10.3103/S0147688218030036>
12. **Nykopp M., Marttunen M., Erkens G.** Coordinating collaborative writing in an online environment // *Journal of Computing in Higher Education*. – 2018. – P. 1–21. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9203-3>



13. **O'Gara R. J.** Public relations writing and media techniques: Dennis L. Wilcox and Lawrence W. Nolte New York: Longman, 494 pp., 1997 // *Public Relations Review*. – 1997. – Vol. 23, Issue 4. – P. 411. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0363-8111\(97\)90056-4](https://doi.org/10.1016/S0363-8111(97)90056-4)
14. **Parkinson J., Demecheleer M., Mackay J.** Writing like a builder: Acquiring a professional genre in a pedagogical setting // *English for Specific Purposes*. – 2017. – Vol. 46. – P. 29–44. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2016.12.003>
15. **Richardson M.** Ghosting Politics: Speechwriters, Speechmakers and the (Re)crafting of Identity // *Cultural Studies Review*. – 2017. – Vol. 23, № 2. – P. 3–17. DOI: <http://dx.doi.org/10.5130/csr.v23i2.5472>
16. **Rossette F.** Discursive divides and Rhetorical Staging, or the transcending function of oratory // *Journal of Pragmatics*. – 2017. – Vol. 108. – P. 48–59. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.11.002>
17. **Sekerina I. A., Campanelli L., Van Dyke J. A.** Using the Visual World Paradigm to Study Retrieval Interference in Spoken Language Comprehension // *Frontiers in Psychology*. – 2016. – Vol. 7. – P. 873. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00873>
18. **Sproule J. M.** The Four Minute Men and Early Twentieth-Century Public Speaking Pedagogy // *Rhetoric and Public Affairs*. – 2010. – Vol. 13, № 2. – P. 309–321. DOI: <https://doi.org/10.1353/rap.0.0143>
19. **Wanna J.** Speechwriting for Government in Australia // *Australian journal of public administration*. – 2011. – Vol. 70, Issue 3. – P. 333–334. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-8500.2011.00737_2.x
20. **Westbury C., Hollis G.** Conceptualizing syntactic categories as semantic categories: Unifying part-of-speech identification and semantics using co-occurrence vector averaging // *Behavior Research Methods*. – 2018. – P. 1–28. DOI: <https://doi.org/10.3758/s13428-018-1118-4>
21. **Yeari M., van den Broek P.** A computational modeling of semantic knowledge in reading comprehension: Integrating the landscape model with latent semantic analysis // *Behavior Research Methods*. – 2016. – Vol. 48, Issue 3. – P. 880–896. DOI: <https://doi.org/10.3758/s13428-016-0749-6>
22. **Данилова Ю. Ю., Учиров П. С.** Концепт ВЛАСТЬ как средство объективации языковой личности спичрайтера // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. – 2012. – № 6 (17). – С. 46–51. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18018376>
23. **Джалалов С. С., Рудакова И. А.** Методы и приёмы обучения смысловому чтению обучающихся в учебнике на ценностно-смысловой основе // *Российский психологический журнал*. – 2013. – Т. 10, № 2. – С. 41–51. DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2013.2.3> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20147439>
24. **Дзялошинский И. М.** Восприятие и понимание медиатекстов в системе коммуникативной компетентности личности // *Медиа. Информация. Коммуникация*. – 2012. – № 3. – С. 12–14. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22879830>
25. **Земская Ю. Н., Кузнецова Е. А.** Спичрайтинг и копирайтинг: филология на службе у интегрированных маркетинговых коммуникаций // *Филология и человек*. – 2014. – № 4. – С. 137–143. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22518689>
26. **Ковалева Н. Б.** Медиаобразовательные перспективы рефлексивно-позиционного развития личности и способностей учащихся // *Медиаобразование*. – 2017. – № 1. – С. 9–25. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28394524>
27. **Месеняшина Л. А.** Проблема формирования спичрайтерской компетенции // *Вестник Челябинского государственного университета*. – 2016. – № 9 (391). – С. 119–125. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27470255>



28. **Мосунова Л. А.** Подготовка студентов-филологов к структурно-функциональному проектированию сочинения по литературе // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2006. – № 1. – С. 84–116. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9248370>
29. **Руденко А. М., Котлярова В. В.** Воздействие средств массовой коммуникации на современное общество // Медиаобразование. – 2017. – № 3. – С. 134–142. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29909173>
30. **Федоров А. В.** Теоретики медиакультуры зарубежных стран // Медиаобразование. – 2012. – № 3. – С. 127–135. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17668919>
31. **Федорченко Л. В.** Спичрайтинг как форма политического консалтинга в современной России // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: История и политические науки. – 2012. – № 2. – С. 155–161. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18425998>
32. **Хахалева А. Ю.** Типологические признаки PR-дискурса // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2013. – № 668. – С. 81–96. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19002515>
33. **Цукерман Г. А., Клещ Н. А.** Понимание понятийного текста и владение понятиями // Психологическая наука и образование. – 2017. – Т. 22, № 3. – С. 19–27. DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/pse.2017220302> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29898528>
34. **Цукерман Г. А., Митина О. В.** Диагностика критического мышления // Вопросы психологии. – 2015. – № 3. – С. 15–30. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25510936>



DOI: [10.15293/2658-6762.1902.01](https://doi.org/10.15293/2658-6762.1902.01)

Lyudmila Aleksandrovna Mosunova,
Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor,
Department of Journalism and Integrated Communications,
Vyatka State University, Kirov, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2130-6872>
E-mail: imosunova@hotmail.com

Elena Vasilievna Diner,
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Journalism and Integrated Communications,
Vyatka State University, Kirov, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6233-7571>
E-mail: sautinalina@yandex.ru

Yuliya Vyacheslavovna Buldakova,
Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,
Department of Journalism and Integrated Communications,
Vyatka State University, Kirov, Russian Federation.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5391-5333>
E-mail: fatalib@mail.ru

Psychological and educational principles of developing students' speech culture in the process of creating media texts

Abstract

Introduction. *The conditions of modern information culture have had a significant impact on speech activities of young people and have given rise to an increasingly important problem of understanding media texts. Currently, its solution is spontaneous and urgently requires the identification of psychological and educational principles to form the basis for developing speech culture, which contributes to a deeper perception and understanding of media texts. The research goal of the article is to identify psychological and pedagogical principles for developing students' speech culture in the process of creating media texts.*

Materials and Methods. *The study was conducted using a complex of theoretical approaches and empirical methods, which allowed to develop and test a theoretical model of teaching speechwriting. The research methodology is based on psychological, educational and psycholinguistic approaches for understanding the structure of speech activity and clarifying the role of imagination in it. The method of computing the interconnected elements coefficient within the text has become the main in assessing the effectiveness of teaching speechwriting.*

Results. *The study has established a conceptually new idea of formulating the purpose of teaching speechwriting in the context of revealing the message and the meaning of media texts. Furthermore, the article reveals the need for identifying the target, subject and operational components of speechwriting. These ideas have become the basis for creating a generalized model of teaching speechwriting. The implementation of this model in the educational process has proved the effectiveness of the activity approach to learning and meaning-comprehension in the situations of collaborative productive and creative activities.*



Conclusions. *Psychological and educational principles which can become the basis for developing the speech culture within the process of creating media texts (speechwriting) were identified.*

Keywords

Media text; Speechwriting; PR text; Speech culture; Information culture; Understanding the meaning of the text.

REFERENCES

1. Benitez-Burraco A., Boeckx C. Possible functional links among brain- and skull-related genes selected in modern humans. *Frontiers in Psychology*, 2015, vol. 6, pp. 794. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00794>
2. Bruss K. S. Ghosting authenticity: Characterization in corporate speechwriting. *Journal of Business and Technical Communication*, 2011, vol. 25, issue 2, pp. 159–183. DOI: <https://doi.org/10.1177/1050651910389147>
3. Evans G. A. L., Ralph M. A. L., Woollams A. M. Seeing the meaning: Top-down effects on letter identification. *Frontiers in Psychology*, 2017, vol. 8, pp. 322. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00322>
4. Geraths C., Kennerly M. Pinvention: Updating commonplace books for the digital age. *Communication Teacher*, 2015, vol. 29, issue 3, pp. 166–172. DOI: <https://doi.org/10.1080/17404622.2015.1028555>
5. Goldzwig S. R. The anti-intellectual presidency: The decline of presidential rhetoric from George Washington to George W. Bush (review). *Rhetoric and Public Affairs*, 2010, vol. 13, issue 1, pp. 145–148. DOI: <https://doi.org/10.1353/rap.0.0129>
6. Guerra E., Knoeferle P. Semantic interference and facilitation: Understanding the integration of spatial distance and conceptual similarity during sentence reading. *Frontiers in Psychology*, 2018, vol. 9, pp. 718. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00718>
7. Johnson T. B., Rabin K. PR faculty: What are their qualifications? *Public Relations Review*, 1977, vol. 3, issue 1, pp. 38–48. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0363-8111\(77\)80017-9](https://doi.org/10.1016/S0363-8111(77)80017-9)
8. King C. M. The write stuff: Teaching the introductory public relations writing course. *Public Relations Review*, 2001, vol. 27, issue 1, pp. 27–46. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0363-8111\(01\)00068-6](https://doi.org/10.1016/S0363-8111(01)00068-6)
9. Leuprecht C., Skillicorn D. B. Incumbency effects in U.S. Presidential Campaigns: Language patterns matter. *Electoral Studies*, 2016, vol. 43, pp. 95–103. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.electstud.2016.05.008>
10. Limpo T., Alves R. A. Teaching planning or sentence-combining strategies: Effective SRSD interventions at different levels of written composition. *Contemporary Educational Psychology*, 2013, vol. 38, issue 4, pp. 328–341. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.07.004>
11. Mosunova L. A. The formation of the information culture of students in the system of electronic education: A theoretical and experimental study. *Scientific and Technical Information Processing*, 2018, vol. 45, issue 3, pp. 128–134. DOI: <https://doi.org/10.3103/S0147688218030036>
12. Nykopp M., Marttunen M., Erkens G. Coordinating collaborative writing in an online environment. *Journal of Computing in Higher Education*, 2018, pp. 1–21. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12528-018-9203-3>
13. O'Gara R. J. Public relations writing and media techniques: Dennis L. Wilcox and Lawrence W. Nolte New York: Longman, 494 pp., 1997. *Public Relations Review*, 1997, vol. 23, issue 4, pp. 411. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0363-8111\(97\)90056-4](https://doi.org/10.1016/S0363-8111(97)90056-4)



14. Parkinson J., Demecheleer M., Mackay J. Writing like a builder: Acquiring a professional genre in a pedagogical setting. *English for Specific Purposes*, 2017, vol. 46, pp. 29–44. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.esp.2016.12.003>
15. Richardson M. Ghosting politics: Speechwriters, speechmakers and the (re)crafting of identity. *Cultural Studies Review*, 2017, vol. 23, no. 2, pp. 3–17. DOI: <http://dx.doi.org/10.5130/csr.v23i2.5472>
16. Rossette F. Discursive divides and rhetorical staging, or the transcending function of oratory. *Journal of Pragmatics*, 2017, vol. 108, pp. 48–59. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.11.002>
17. Sekerina I. A., Campanelli L., Van Dyke J. A. Using the visual world paradigm to study retrieval interference in spoken language comprehension. *Frontiers in Psychology*, 2016, vol. 7, pp. 873. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00873>
18. Sproule J. M. The four minute men and early twentieth-century public speaking pedagogy. *Rhetoric and Public Affairs*, 2010, vol. 13, no. 2, pp. 309–321. DOI: <https://doi.org/10.1353/rap.0.0143>
19. Wanna J. Speechwriting for government in Australia. *Australian Journal of Public Administration*, 2011, vol. 70, issue 3, pp. 333–334. DOI: https://doi.org/10.1111/j.1467-8500.2011.00737_2.x
20. Westbury C., Hollis G. Conceptualizing syntactic categories as semantic categories: Unifying part-of-speech identification and semantics using co-occurrence vector averaging. *Behavior Research Methods*, 2018, pp. 1–28. DOI: <https://doi.org/10.3758/s13428-018-1118-4>
21. Yeari M., van den Broek P. A computational modeling of semantic knowledge in reading comprehension: Integrating the landscape model with latent semantic analysis. *Behavior Research Methods*, 2016, vol. 48, issue 3, pp. 880–896. DOI: <https://doi.org/10.3758/s13428-016-0749-6>
22. Danilova Y. Y., Uchirov P. S. Concept power as means of speechwriter's language personality objectivation. *Philological Sciences. Issues of Theory and Practice*, 2012, no. 6, pp. 46–51. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18018376>
23. Dzhalalov S. S., Rudakova I. A. Methods and techniques of learners' teaching of sense reading in a value-sense textbook. *Russian Psychological Journal*, 2013, vol. 10, no. 2, pp. 41–51. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.21702/rpj.2013.2.3> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20147439>
24. Dzyaloshinsky I. M. Perception and understanding mediatexts in the system of personal communicative competence. *Media. Information. Communication*, 2012, no. 3, pp. 12–14. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22879830>
25. Zemskaya J. N., Kuznetsova E. A. Spicraighting and copyrighting: Philology on service at integrated marketing communications. *Philology and Man*, 2014, no. 4, pp. 137–143. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22518689>
26. Kovaleva N. B. Media educational perspectives of the reflexive-positional development of the personality and abilities of the students. *Media Education*, 2017, no. 1, pp. 9–25. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28394524>
27. Mesenyashina L. A. A problem of speechwriter's competences. *Bulletin of Chelyabinsk State University*, 2016, no. 9, pp. 119–125. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27470255>
28. Mosunova L. A. Training of students-philologists in structural-functional projecting of literature essay. *Moscow University Bulletin. Series 20. Pedagogical Education*, 2006, no. 1, pp. 84–116. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9248370>
29. Rudenko A. M., Kotlyarov V. V. Impact of the means of mass communication on modern society. *Media Education*, 2017, no. 3, pp. 134–142. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29909173>



30. Fedorov A. V. Theoretics of media culture of foreign countries. *Media Education*, 2012, no. 3, pp. 127–135. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17668919>
31. Fedorchenko L. V. Specraighting as a form of political consulting in modern Russia. *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: History and Political Sciences*, 2012, no. 2, pp. 155–161. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18425998>
32. Khakhaleva A. Y. Typological principles of PR-discourse. *Bulletin of Moscow State Linguistic University. Education and Pedagogical Sciences*, 2013, no. 668, pp. 81–96. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19002515>
33. Tsukerman G.A., Kleshch N.A. Understanding conceptual texts and mastering concepts. *Psychological Science and Education*, 2017, vol. 22, no. 3, pp. 19–27. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/pse.2017220302> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29898528>
34. Tsukerman G. A., Mitina O. V. Diagnostics of Critical Thinking. *Voprosy Psichologii*, 2015, no. 3, pp. 15–30. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25510936>

Submitted: 16 December 2018

Accepted: 04 March 2019

Published: 30 April 2019



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).