

творческого (проблемно-поисковое обучение – самостоятельный выбор программного продукта и способа решения задачи) и формы обучения: лабораторной – для большинства студентов или самостоятельной работы для студентов с высоким уровнем подготовки (возможно, вне рамок учебных занятий);

6) соотнесение содержания курса лекций и тематики лабораторных занятий;

7) рейтинговая система текущего и итогового контроля знаний студентов, являющаяся основой управления процессом обучения.

Список литературы

1. Гайсинский И. Е., Вострикова Т. В., Перова М. В. Дидактические инструменты дистанционного образования. – Ростов-н/Д: ЮРИФ РАНХиГС, 2012.
2. Головина Н. Н. Формирование интеллектуальных умений у обучающихся колледжа в процессе обучения дисциплине «Информатика и ИКТ» // Информационные технологии в обеспечении федеральных государственных образовательных стандартов: материалы Междунар. науч.-прак. конф. – Елец, 2014. – С. 209–213.
3. Пакшина Н. А. Введение в компьютерные технологии обучения. – Н. Новгород: Изд-во НГТУ им. Р.Е. Алексеева, 2011. – 199 с.

Л. С. Васюкович

Формирование текстовой компетенции в контексте современного языкового образования

Концепция языкового образования в Республике Беларусь ориентирована на реализацию социального заказа современного общества – свободное владение языком во всех сферах употребления. Сформулированная цель может быть достигнута при условии, если в центре внимания находится языковая личность, если процесс обучения направлен на формирование лингвистической и коммуникативной компетенций учащихся [3, с. 3]. Как известно, лингвистическая компетенция включает знания о единицах языка, их значении, структуре. Коммуникативная компетенция предполагает сформированность умений выбирать эффективные языковые средства с учетом речевой ситуации и цели общения при анализе «чужих» и создании собственных текстов.

Формирование новых реалий в сфере обучения в общеобразовательных учреждениях связано со становлением компетентностного подхода, ведущие идеи которого воплощены в публикациях В. И. Байденко, В. А. Болотова, А. Д. Дейкиной, И. А. Зимней, А. В. Хоторского. В работах названных исследователей суть подхода сформулирована следующим образом:

– компетентностный подход проецирует результаты обучения (базовые знания, ведущие умения, способы деятельности, система ценностных ориентаций);

– компетентностный подход предполагает способность, готовность личности использовать полученные знания, умения, опыт и способы деятельности в контексте типичных и нетипичных речевых ситуаций.

С развитием идей компетентностного подхода появилась необходимость разграничить понятия компетенция и компетентность, поскольку в некоторых контекстах они не дифференцируются. Так, А. Н. Щукин считает, что в современной лингводидактике под компетенцией следует понимать «совокупность знаний, умений, навыков, которые формируются в процессе обучения той или иной дисциплины, а также способность к выполнению определенной деятельности на основе приобретенных знаний, умений и навыков» [5, с. 118]. Мы под компетенцией также будем понимать знания, умения, опыт, необходимые для выполнения определенной деятельности, а компетентность рассматривать как способность, готовность языковой личности к выполнению определенной деятельности. Такое толкование дает возможность соотносить понятие компетентности с владением личностью определенной компетенцией, а понятие компетенции – с целью и результатами языкового образования.

Первоначально понятие коммуникативной компетенции пришло из сферы обучения иностранным языкам. На сегодняшний день коммуникативная компетенция своим содержанием ориентирована на практику обучения языку, определяет доминанту современного языкового образования. Это понятие отличается особой сложностью, многофакторностью и многоуровневостью составляющих, что осложняет выработку определения, которое удовлетворяло бы большинство исследователей. Углубление, детализация понятия компетенции приводит к дифференциации, выделению ее многочисленных разновидностей. Наиболее активно исследуются: языковая, лингвистическая, речевая, коммуникативная, социокультурная, страноведческая (или этнокультуро-восточная) компетенции. В новейших методических работах актуализируются правописная, фонетическая, грамматическая, риторическая и другие разновидности компетенций (заметим, некоторые исследователи выделяют до 30 разновидностей).

Усложнение и уточнение научного понятия на определенном этапе его развития вызывает противоположную тенденцию – стремление выделить интегрированную единицу, объединив составные компоненты посредством однорядкового термина. По нашему мнению, стремление дифференцировать разновидности компетенции приводит к синтезу, обобщению понятий. Тем более, при непосредственном общении проблематично разграничить, что продиктовано опытом рече-

вой практики, что – знанием лингвистических правил. Оптимальным в контексте нашего исследования видится введение понятия текстовой компетенции. Текстовая компетенция определяется нами как совокупность знаний, умений и способов деятельности, необходимых и достаточных для восприятия, интерпретации и создания текстов, обеспечивающих готовность, способность лица к сознательному речевому взаимодействию.

Чем вызвана необходимость актуализации этого понятия?

Во-первых, вычленение теоретических составных научного понятия, как правило, претерпевает натуральный путь дифференциации как сложного градуированного процесса поисков внутреннего, глубинного смысла единицы. Однако детализация понятия в объеме 10-15 разновидностей компетенции может иметь исключительно теоретический интерес. В практическом плане свести эту разнородность, разноличность в одно целое представляет собой малопродуктивную задачу. Перспективным видится введение интегрированной единицы, объединяющей существенные, конститутивные характеристики. В этом отношении текстовая компетенция трактуется нами как сложное понятие, базисными составными которого выступают знание системы языка (языковая компетенция) и умения адекватно воспринимать, анализировать чужие и продуктировать, корректировать собственные тексты (коммуникативная компетенция).

Во-вторых, текстовые умения на сегодняшний день квалифицируются как универсальные, ведущие, интеллектуальные. Так, международные исследования образовательных достижений учеников PISA продемонстрировали актуальность способности личности к осмысливанию письменных текстов, к использованию их содержания в целях достижения коммуникативных задач, развития знаний и возможностей для активной текстовой деятельности. Так, в названном исследовании самый высокий уровень учебных достижений демонстрировал понимание содержания сложного текста, умение дать собственную оценку предложенной информации, сформулировать гипотезу, сделать вывод. В среднем это оказалось доступным для 10% 15-летних подростков всех стран, принимавших участие в обследования. В странах-лидерах таких учеников было от 15 до 19% [4, с. 8]. Самый низкий уровень учебных достижений в проведенном исследовании включал базовые элементарные умения, например, найти в тексте нужную информацию, определить основную тему или идею. Во всех странах отмечено количество учеников, которые продемонстрировали самые низкие показатели (в среднем 6%) [4, с. 10].

Как видим, умение работать с текстом, выполнять комплексные задания на его основе, проводить критический анализ информации правомерно считается одним из самых востребованных, необходимым для успешной адаптации в современном мире. Неслучайно формиро-

вание навыков самостоятельной работы с такой лингвокоммуникативной единицей, как текст, воспринимается сегодня как важнейшая задача школьного языкового образования.

В-третьих, с психолингвистической точки зрения текстовая компетенция может быть определена как готовность ученика в соответствии с конкретной ситуацией организовывать собственную текстовую деятельность на репродуктивном и продуктивном уровнях.

В-четвертых, в условиях учебной коммуникации проблема формирования текстовой компетенции логически перерастает в проблему рациональной работы с текстом. Декларированный текстоцентрический принцип преподавания языка иногда понимается крайне упрощенно: как преимущественное использование текстов вместо упражнений на основе слов, словосочетаний, отдельных предложений. Однако это формальная сторона проблемы. Современная методика работы с текстом в школьных учебниках демонстрирует абсолют репродуктивных заданий: прочитайте, перескажите, ответьте на вопросы, что, в свою очередь, приводит к отсутствию внутренней потребности работы с учебной информацией. Работа с текстом будет адекватной идеям компетентностного подхода при условии, если текст воспринимается как знаниевая и деятельностная основа.

В-пятых, сегодняшняя текстовая основа учебников по языку не вызывает нареканий. Этнокультурная, культурологическая ориентация учебных текстов достойна однозначного одобрения. Однако иногда эта совокупность текстов представляет собой только "склад" содержательных сведений. Возможно, осталось главное: разработать, сделать компонентом методической организации учебника механизм познания лингвистической информации, теоретически обосновать и внедрить в практику систему формирования текстовых умений. С этих позиций текстовая деятельность в идеале обеспечивает процессуальный аспект обучения, в котором преобладает не усвоение информации, а процесс формирования универсальных умений на основе текста. Накопление, активизация способов деятельности создает оптимальные условия для анализа чужих и подготовки собственных текстов по образцу, модели, предложенными учебником.

Таким образом, компетентностный подход к обучению языку обуславливает содержание и структуру текстовой компетенции. Ее основу составляют знания, умения и способы деятельности, необходимые для рациональной многоаспектной работы с текстом. Адекватность результатов зависит "не только от выражения структурно-композиционного и содержательного планов учебных текстов, но и от того, как организуется работа по восприятию и осмыслению учебной информации" [1, с. 8]. Структура текстовой компетенции представляет

собой иерархию компонентов: целевого-содержательного (задачи современного языкового образования, знания о тексте, определяемые учебной программой); процессуального (текстовые умения, которые в контексте исследования понимаются как готовность к интерпретации и созданию высказываний); оценочно-контролирующего (способы деятельности, которыми владеет ученик для полноценной работы с текстом).

Текстовая компетенция на сегодняшний день органически включает информационную составляющую. С учетом современных образовательных реалий текстовая компетенция трактуется нами как интегрированная целостность знаний, умений и положительного речевого опыта, что обеспечивают полноценную деятельность, направленную на восприятие, интерпретацию «готовых» и создание собственных текстов. Целесообразность введения понятия предопределяется особенностями развития информационного общества и надлежащим уровнем языкового образования. Прагматическая ценность составляющих компетенции заключается в том, что содержание и объем ее базовых компонентов позволяет представить бесконечное множество текстов как определенный текстотип, как совокупность существенных, категориальных признаков понятия.

Текстовая компетенция предполагает не только совокупность знаний, умений и навыков в аспекте восприятия, создания текста, но и общую информационную культуру личности. Информационный компонент проецирует усвоение обобщенных способов деятельности с текстовой информацией: получение, накопление, кодирование, переработка, создание новой, передача и практическое применение. Это означает, что содержание, ценность текстовой информации зависят как от ее создателей, так и от потребителей, получателей. Информационная культура которых может быть высокой и низкой. Соответственно работа с текстом в широком смысле, кроме собственно текстовых умений, подразумевает способность получать качественную информацию и умение оптимально распоряжаться ею.

Выделение текстовой компетенции целесообразно в контексте дидактических функций учебного текста. Так, одной из ведущих функций выступает информационная, которая подразумевает «фиксацию предметного содержания образования и видов деятельности, которые должны быть сформированы при изучении учебных предметов, с определением обязательного объема информации» [2, с. 59]. С позиций текстовой компетенции информационная функция не ограничивается назначением учебного текста как носителя содержания языкового образования. Текст выступает и лингвометодическим эталоном, предназначенным научить систематизировать, ранжировать информацию, заключенную в учебной книге. В связи с тем, что учебная информация в

своем законченном варианте оформляется в виде текста, умения по ее переработке расцениваются нами как текстовые. Соответственно умение слушать мы трактуем как умение понимать информацию, воспринятую на слух, умение читать – как осознавать сведения, заключенные в письменном тексте, умение говорить и писать – передавать информацию в устной и письменной формах. В контексте формирования текстовой компетенции видится логичным говорить именно о текстовых, а не о речевых или коммуникативных (базовых, учебных, общеучебных) умениях. Мы под этим термином будем последовательно понимать группу умений в сфере коммуникативно-познавательной деятельности, направленных на анализ, интерпретацию и создание учебных текстов. Эти умения ориентированы на детальную работу с текстами: усвоение содержания, понимание, поиски и ранжирование информации, ее интерпретация, оценка.

В исследованиях последних лет внимание акцентируется не только на результатах обучения (компетенция как система знаний, умений и навыков), но и на самом процессе овладения способами деятельности с учебным материалом. Соответственно предметом обучения является деятельность, в контексте которой компетенция выступает и как результат, и как условие познания. Текстовая деятельность является необходимой средой и условием формирования текстовых умений.

Заметим, что дифференциация, разграничение текстовых умений имеет относительный характер. Несмотря на разницу в определенных умениях (анализировать, воспроизводить и создавать текст), они составляют диалектическое единство, которое следует из общности речевых механизмов восприятия и создания текстов. Восприятие, анализ и создание единицы – это два взаимообусловленные аспекты текстовой деятельности. При формировании умений воспринимать, анализировать исходные тексты вырабатывается умение создавать собственные. Зная правила, согласно которым структурируются чужие тексты, ученик сознательно, в соответствии с этими правилами создает собственные.

Список литературы

1. Войтик Н. В. Актуализация педагогического потенциала учебного текста (на примере обучения иностранным языкам в вузе) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Тюмен. гос. ун-т. – Тюмень, 2004. – 22 с.
2. Зуев Д. Д. Школьный учебник. – М.: Педагогика, 1993. – 240 с.
3. Литвинко Ф. М. Методика изучения разделов школьного курса русского языка (функциональный подход). – Минск, 2003. – 114 с.
4. Стражев В. И. Международный образовательный проект PISA-2000 // Нар. асвета. – 2005. – № 3. – С. 6-14.
5. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М.: Аст-рель, 2008. – 746 с.