

4.Рябова Е.В., Нургумарова А. Технологии сотрудничества на школьных уроках. – Материалы международной научно-практической конференции «Европейская наука 21 века» - 2016г. ссылка: [http://www.rusnauka.com/17\\_ENXXI\\_2016/Pedagogica/5\\_212825.doc.htm](http://www.rusnauka.com/17_ENXXI_2016/Pedagogica/5_212825.doc.htm)

УДК: 378.147

**Н.Н. Клеменцова, к.ф.н., доцент**  
**Калининградский государственный технический университет**  
**г. Калининград, Россия**

### **ТЕКСТОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ: К РАЗРАБОТКЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ**

**Аннотация.** Рассматриваются вопросы разработки педагогической технологии формирования текстовой компетентности как показателя гуманитарной образованности личности. Установление совместимости квалификационных параметров технологии с рядом инновационных педагогических технологий позволяет охарактеризовать ее инновационный характер в единстве содержательного и процессуального компонентов, а также учесть разнообразные методы и формы обучения, привлекаемые для ее реализации.

**Ключевые слова:** текст, текстовая компетентность, текстовая деятельность, текстовые умения, инновационные педагогические технологии

**N.N. Klementsova, PhD, Associate Professor,**  
**Kaliningrad state technical university,**  
**Kaliningrad, Russia**

### **TEXTUAL COMPETENCY OF A FUTURE TEACHER: TO THE DEVELOPMENT OF THE FORMATION TECHNOLOGY**

**Abstract.** The problems studied concern the development of the pedagogical technology of textual competency formation, textual competency being considered an index of a person's humanistic education. Establishing compatibility of the qualification parameters of the technology with a number of innovative pedagogical technologies allows to characterize its innovative character with regard to the unity of its content and procedural components as well as methods and forms of educational activity used for the technology implementation.

**Key words:** text, textual competency, textual activity, textual skills, innovative pedagogical technologies

Гуманитаризация современного образования, в том числе и педагогического, обращает внимание исследователей на такие черты современной образовательной парадигмы, как антропоцентризм, культуросоциализм и текстоцентризм. По этой причине возрастает интерес к изучению естественных форм самовыражения будущего специалиста, прежде всего вербальных – текстов, а также к формированию его текстовой компетентности как необходимого условия этого процесса.

Текстоцентризм, чье становление в педагогике связано с исследованиями в области языкового образования, обогатил современную образовательную парадигму рядом понятий, имеющих непосредственное отношение к общей культуре обучающихся. Речь идет, прежде всего, о тексте, как уникальной единице гуманитарного знания, и о текстовой деятельности - системе действий на основе знаний, навыков и умений, позволяющих создавать, воспринимать и интерпретировать тексты [4]. Сегодня владение текстовой деятельностью предполагается задачей развития общекультурной компетентности обучающегося, что позволяет связать повышение уровня его общей культуры с формированием текстовой компетентности.

Целью проводимого исследования является разработка педагогической технологии формирования текстовой компетентности как показателя гуманитарной образованности личности и ее интегрального свойства, характеризующегося способностью реализовывать текстовые умения с опорой на знания о тексте в процессе текстовой деятельности [2: 152]. Актуальность исследования подчеркивается значимостью текстовой компетентности не только для общекультурной, но и

профессиональной подготовки будущего педагога, поскольку именно текстовая деятельность является принципиальным средством обеспечения процесса обучения и воспитания на всех уровнях образования.

Методическую основу исследования представляет ряд научно-педагогических методов: теоретико-методологический анализ – при уточнении понятийно-терминологического аппарата исследования и выявлении степени изученности рассматриваемой проблемы; дискурсивная рефлексия – при формулировке логических умозаключений на основе собственного педагогического опыта использования текстовой деятельности и приемов работы с текстом в учебном процессе; анализ передового педагогического опыта – при определении степени использования текстовой деятельности традиционными и инновационными технологиями обучения; педагогический эксперимент – при выяснении эффективности разрабатываемой педагогической технологии.

В исследовании предпринимается инструментально-процессуальный подход к описанию технологии (ср. с научным и процессуально-описательным [6: 34]), поскольку она, относясь к образовательному процессу (к процессу языкового образования), предусматривает формирование целевой компетентности в процессе поэтапного протекания текстовой деятельности. Данный подход позволяет продемонстрировать проникающий характер технологии формирования текстовой компетентности, объясняющий ее участие в реализации других – прежде всего инновационных – педагогических технологий. Подобная характеристика разрабатываемой технологии объясняется (1) способностью языка выступать не только целью языкового образования, но и средством обучения, что дает возможность извлекать информацию из текстов или создавать свои тексты на родном и иностранном языке – в соответствии с имеющейся потребностью; (2) активным использованием текста как носителя информации, формы существования знания, единицы содержания обучения, источника познавательных задач и т.д. разнообразными технологиями, используемыми в процессе преподавания дисциплин различного профиля; (3) зависимостью эффективности ряда педагогических технологий от демонстрируемых обучающимися умений текстовой деятельности, связанных с адекватным восприятием и творческим использованием почерпнутой из текста информации.

В исследовании осуществляется попытка определения степени задействованности текстовой деятельности в наиболее известных из технологий, используемых в высшей школе. При проведении анализа учитываются классификационные параметры технологий, предполагающие использование текстовой деятельности (методологический подход, ориентация на личностные сферы и структуры, организационные формы, преобладающие средства обучения, методы обучения), методические особенности технологий, этапы занятия, на которых используется текстовая деятельность, и реализуемые функции текста.

Проведенный анализ позволил установить, что первенство в использовании уникального педагогического потенциала текста, как высшей единицы обучения, как полифункционального образовательного инструмента и как базы для развертывания полноценной текстовой деятельности, принадлежит инновационным технологиям (по сравнению с традиционными). Активизация и интенсификация текстовой деятельности, наряду с другими видами учебной деятельности, лежит в основе выделения отдельного направления модернизации традиционной образовательной технологии, представленного проблемным обучением, проектным обучением, игровыми технологиями, интерактивными технологиями. При этом текстовая деятельность активно участвует в реализации и других групп педагогических технологий (см. классификацию педагогических технологий Г.В. Селевко [6]): технологий на основе эффективности управления и организации учебного процесса (программированного обучения, технологий индивидуализации обучения, коллективного способа обучения) и

технологий на основе дидактического усовершенствования и реконструирования материала (модульного обучения, интегративных технологий).

На совместимость квалификационных параметров рассматриваемых инновационных технологий и разрабатываемой технологии формирования текстовой компетентности указывают: деятельностный (коммуникативный) и личностно-ориентированный характер; ориентация на такие личностные сферы индивида, как ЗУН, сфера умственных действий, сфера действительно-практических качеств личности и сфера управляющих механизмов личности; а также развивающий (по концепции освоения опыта) и репродуктивно-продуктивный (по методам и способам обучения) характер технологий.

Так, например, активно используемые инновационными технологиями проблемные методы, а также следующие за ними по популярности продуктивные, творческие, развивающие и диалогические оказываются естественно совместимыми с использованием текстовой деятельности в силу самого существования таких разновидностей текста, как тематические проблемные, творческие (вторичные), диалогические. Что касается развивающего характера текстов, то мы его усматриваем у любых текстов, используемых в учебном процессе, учитывая (а) признаваемое современной образовательной парадигмой предназначение текста, связанное не с простым транслированием знания, а с развитием у обучающегося целого ряда способностей: языковых, речевых, коммуникативных, когнитивных и других; (б) участие текстов в создании так называемых «вербальных проблемных/коммуникативных/игровых ситуаций» и формулировке проблемных и/или продуктивных вопросов; (в) способность текстов определенной жанровой специфики (тексты-задачи, тексты-тесты, тексты-цитаты) к когнитивно-речевой стимуляции; (г) творческий характер использования текстов (прежде всего вторичных).

Есть все основания полагать, что текстовая деятельность, используемая инновационными технологиями, выступает в качестве определенного «активизатора» педагогического процесса, способствуя развитию ключевых компетенций, организовывая процесс приобретения нового опыта, формируя мышление, обозначая пути самореализации обучающегося. Вместе с тем, и сама технология формирования текстовой компетентности вполне ожидаемо приобретает инновационный характер.

Так, она впитывает черты проблемного обучения, участвуя в построении проблемной ситуации или в нахождении способа ее разрешения. От обучающегося, столкнувшегося с новизной, противоречивостью или неполнотой текстовой информации [1: 178], требуется проявить самостоятельность и активность в поиске недостающей информации, что, в свою очередь, изменяет показатели познавательных процессов и развивает его творческие способности.

Аналогично – в направлении поиска недостающей информации – может осуществляться работа с текстом при выполнении игрового коммуникативного задания. Неравномерность распределения информации в текстах, используемых обучающимися, работающими в парах, вызывает необходимость выяснить друг у друга неизвестные факты, что стимулирует речевую активность обучающихся, развивая их культуру речи и общения.

Сосредоточенность на содержательной (профессиональной) стороне задания позволяет взрослому обучающемуся частично освободиться от напряженности, связанной с освоением иноязычной реальности, что в конечном итоге может способствовать превращению текста в «тренажер» для отработки речемыслительных конструкций. Подобное возможно в случае использования в процессе языкового обучения текстовых задач, текстов-тестов и текстов-инструкций на иностранном языке. Погружая обучающихся в моделируемую профессиональную ситуацию, данные разновидности текстов превращают текстовую деятельность прежде всего в

познавательный процесс, стимулируя когнитивно-информационную деятельность обучающихся.

Отметим, что тексты, обладающие значительным потенциалом в области когнитивно-языковой и коммуникативно-речевой стимуляции [5] – многие вследствие своей функционально-стилистической специфики (например, тексты-цитаты, рекламные, стихотворные тексты) – рассматриваются нами в качестве содержательного компонента разрабатываемой технологии, одновременно выступающего ее «инструментальным средством» (М.В. Кларин). Что же касается порядка функционирования последнего, т.е. процессуального описания технологии, то поэтапное формирование текстовой компетентности, будучи вовлеченным в инновационный педагогический процесс активизации и интенсификации деятельности обучающегося, также получает возможность наполниться новым содержанием за счет акцентирования: (а) компонента самостоятельного целеполагания (на этапе предтекстовой деятельности), (б) рефлексивно-оценочного компонента (на этапе первичной текстовой деятельности), (в) оценочно-коррективного компонента (на этапе вторичной текстовой деятельности), (г) творческого компонента (на этапе послетекстовой деятельности).

Так, традиционная для предтекстового этапа текстовой деятельности задача прогнозирования содержания текста получает возможность быть распространенной на самостоятельное прогнозирование текстовой проблематики, а также возможной цели и задач чтения. Адекватное понимание текста, как задача первичной текстовой деятельности, с учетом предполагаемого размышления обучающегося о качестве понимания прочитанного, свидетельствует о рефлексии, а вместе с ней – о самооценке своего участия в текстовой деятельности. Оценочное отношение к воспринимаемому содержанию со стороны обучающегося и осознание выполняемой им текстовой деятельности и средств ее (само)регуляции, предполагающее корректировку своего понимания текста в процессе его интерпретации, характеризует также следующий этап работы с текстом – вторичной текстовой деятельности.

В отношении четвертого этапа текстовой деятельности, нацеленного на развитие умений творческого использования текстовой информации, отметим, что речь идет о переносе приобретенных текстовых умений в условия развертывания новой текстовой деятельности. Данное возможно при условии привлечения к учебному процессу дополнительного текста, развивающего изучаемую тему или моделирующего проблемную/профессиональную ситуацию.

Обогащение содержательного компонента разрабатываемой технологии не может не сказаться на разнообразии методов и форм обучения, привлекаемых для ее реализации. В результате, уже на уровне предтекстовой деятельности, помимо традиционных условно-рецептивных заданий, направленных на определение темы текста, используются задания, реализующие продуктивные методы обучения. Это, прежде всего, задания, направленные на формирование умений самостоятельного целеполагания (целепорождения), связанные с сопоставлением выражаемой в тексте основной мысли с собственным мнением на проблему и с формулировкой образа цели как желаемого результата чтения. Типичными формами организации учебной деятельности на этом этапе являются индивидуальная, групповая, фронтальная.

Традиционными для уровня первичной текстовой деятельности являются задания рецептивного характера, предусматривающие использование различных стратегий чтения и одновременно контролирующие адекватность понимания текста, т.е. иницирующие деятельность по получению ожидаемого образовательного результата (ср. понятие «целереализации»). Помимо таких заданий, с нашей точки зрения, целесообразными для данного этапа работы с текстом являются задания, предполагающие определенную «целерефлексию», устанавливающие причинно-следственную связь между выполняемой обучающимися деятельностью и ее методами

и результатами (см. этапы целеполагания [3]). Ответы на вопросы, связанные с выяснением того, действительно ли в тексте обсуждается предполагаемая проблема, подтверждает ли текстовая информация правильность выбранной цели чтения и т.п., способствуют превращению чтения – прежде всего самостоятельного – в осознанный процесс, допускающий, при необходимости, смену стратегии чтения.

Внесение изменения в программу получения запланированного образовательного результата в связи с корректировкой цели чтения обычно имеет место на этапе вторичной текстовой деятельности в процессе интерпретации текста. Здесь традиционные рецептивно-репродуктивные задания (связанные с дифференциацией основной и второстепенной информации, определением главной идеи текста, выявлением причинно-следственных связей между его частями, свертыванием текстовой информации и т.д.) дополняются репродуктивно-продуктивными заданиями (направленными на развитие умения высказать оценку прочитанного, сформулировать обобщенное суждение, участвовать в дискуссии по поводу прочитанного, сформировать на основе текста аргументы в защиту своей точки зрения и т.д.). При этом, если типичными формами организации учебной деятельности на этапе первичной текстовой деятельности выступает индивидуальная и самостоятельная работа, то на этапе вторичной текстовой деятельности может также использоваться парная и групповая работа – при устной форме рефлексии.

И, наконец, на уровне послетекстовой деятельности происходит продуктивная, т.е. творческая подача обучающимся усвоенного при работе с текстом материала. Используемые на этом этапе задания носят проблемный/творческий характер: для своего выполнения они часто предполагают привлечение дополнительного текста, помогающего создать условия, моделирующие проблемную ситуацию (коммуникативную, профессиональную, игровую), требующую творческого подхода к своему разрешению. Принципиальным моментом является осознание обучающимся противоречивости или недостаточности располагаемой информации, при этом дополнительный текст может содержать суждения и оценки, противоречащие содержанию базового текста или знаниям и взглядам обучающегося, или описывать саму проблемную задачу, предполагающую обращение к дополнительным информационным источникам. Так у обучающегося появляется осознаваемая им возможность критического сопоставления двух текстов, разных точек зрения, что с необходимостью приводит к выявлению противоречивости информации, потребности выработки своей собственной позиции и формулировке аргументов в ее защиту.

Осознанная потребность в формулировке собственного мнения или выработке своего подхода к решению предлагаемой проблемы отличает задания, выполняемые на этапе послетекстовой деятельности, от заданий, используемых на других этапах текстовой деятельности. Ответы на вопросы на данном этапе работы с текстом, связанные с выражением своего мнения на обсуждаемую проблему, объяснением причины, выявлением отличия, формулировкой предположения и т.п., предполагают способность обучающегося к размышлению, к определенной «критической дистанцированности» (О. Бочарников), к расширению заданных текстами рамок, к привлечению собственного опыта. Данное обстоятельство позволяет сделать вывод о том, что именно на этапе послетекстовой деятельности происходит формирование текстовых умений наиболее широкого когнитивно-коммуникативного диапазона. Продуктивным методам их формирования соответствуют преимущественно парная и групповая формы организации учебной деятельности.

В процессе разработки технологии установлено, что реализующие ее инновационное содержание задания, предусматривающие использование проблемных, продуктивных, развивающих, диалогических методов на каждом из этапов текстовой деятельности, выполняются с установкой на совершение универсальных учебных действий коммуникативно-познавательного и личностно-регулятивного характера.

Последнее обстоятельство свидетельствует о том, что технология формирования текстовой компетентности «перерастает» уровень мезатехнологии (модульно-локальной технологии), выводя с уровня решения частной методической задачи на уровень языковых и, шире, гуманитарных дисциплин. Одной из таких задач является формирование общекультурной компетентности обучающегося, осуществляемое в условиях языкового образования на базе развертывания полноценной текстовой деятельности на занятиях по русскому и иностранному языкам [5].

Поскольку разрабатываемая технология формирования текстовой компетентности оказывается в состоянии решать вопросы общекультурной и профессиональной подготовки обучающегося в педагогическом вузе, предполагающие диалоговую форму общения с окружающим миром, ее разработка и применение могут рассматриваться в качестве метапредметной, общепедагогической задачи в процессе подготовки будущего учителя.

#### **Литература**

1. Бархаев Б.П. Педагогическая психология. – СПб: Издательский дом «Питер», 2009. – 444 с.
2. Болотнова Н.С. Текстовая компетенция / Из материалов к учебному словарю-справочнику «Эффективная речь» // *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences. Supplement*, № 2, 2009. – p.150-153.
3. Ерохина Л.Ю. Формирование готовности подростков к целеполаганию в учебной деятельности. Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Тюмень, 2011. – 24 с.
4. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр. и дополн. —Назрань: Изд-во "Пилигрим", 2010. – 486 с.
5. Клеменцова Н.Н. Возможности текста в формировании общекультурной компетентности: когнитивно-дискурсивный подход//Когнитивные исследования языка. Вып. XX: От когнитивной лингвистики к когнитивному терминоведению: сборник научных трудов / отв. ред. вып. Л.А. Манерко.- М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2015. – с.654-661.
6. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005. – 556 с.

**УДК 378.2**

**Е.В. Ковшикова, к.ф.н., доцент**  
**И.В. Шиндряева, к.с.н, доцент,**  
**Е.В. Гуляева, к.ф.н., доцент, зав.кафедрой**  
**А.А. Огарков, к.э.н, доцент, зав.кафедрой,**  
**Волгоградский институт управления –**  
**филиал ФГБОУ ВО РАНХиГС при Президенте РФ,**  
**г. Волгоград, Россия**

#### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА: КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ**

**Аннотация.** Современные тенденции и квалификационные требования к педагогу в современных условиях актуализировали проблему подготовки педагогов вузов. В статье проведен анализ педагогических компонент профессиональной деятельности преподавателя вуза. Обоснована необходимость педагогической подготовки преподавателей, не имеющих базового педагогического образования. Теоретический анализ многочисленных научных трудов предоставил возможность отобразить взгляды ученых на данную проблему. Для осуществления своей миссии педагогу необходимо обладать готовностью к решению профессиональных педагогических задач, иметь базовый уровень профессиональной педагогической компетентности.

**Ключевые слова:** педагогическая деятельность, преподаватель вуза, педагогическая компонента.