

цова и др. – М., 2003.

Русский язык: Учебник для 7 класса общеобразовательных учреждений / Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М., 2002.

Русский язык: Учебник для 7 класса общеобразовательных учреждений / Под ред. М.М. Разумовской, П.А. Леканта. – М., 2002.

Русский язык: Практика. 7 класс: Пособие для общеобразовательных учреждений / Под ред. Ю.С. Пичугова. – М., 2002.

Русский язык: Теория: Учебник для 5 - 9 класса общеобразовательных учреждений/ Бабайцева В.В., Чеснокова Л.Д. – М., 1998.

Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова.
Режим доступа: <http://ushdict/narod/ru>.

© Березовская А.С., 2014

Е.Н. Брюханова

УрГПУ, Екатеринбург

Экспериментальное исследование уровня сформированности текстовой компетенции учащихся старших классов

Ключевые слова: текстовая компетенция, психолингвистический эксперимент, текстопорождающие стратегии, ведущая модальность восприятия.

В настоящее время конкурентоспособный специалист должен обладать не только высоким уровнем профессионализма, но и текстовой компетентностью (восприятие, понимание, интерпретация, создание, воспроизведение текста), которая позволит справляться с увеличивающимся потоком информации, поступающей в виде различных текстов. В условиях обучения в общеобразовательной школе текстовая компетентность является не только средством обеспечения процесса обучения и воспитания, но и направлена на развитие личности школьника, ее познавательных и созидательных возможностей.

В настоящее время завершена работа по созданию принципиально новых программ среднего (полного) образования по русскому языку в соответствии с новыми Государственными обра-

зовательными стандартами второго поколения. Их методологической основой является системно-деятельностный, т.е. компетентностный, подход к обучению.

Ключевые компетентности предполагают овладение умениями оценить ситуацию, осознать проблему и спланировать действия, которые требуются для ее решения, контролировать, оценивать их выполнение. Важнейшим становится опыт самостоятельной деятельности, направленной на достижение общей цели. Большинство ученых сходятся в выделении следующих групп ключевых компетенций: социально-трудовой, коммуникативной, информационно-учебно-познавательной, общекультурной и ценностно-смысловой компетенций. Текстовую компетентность обычно относят к группе коммуникативных или языковых компетентностей, многие компоненты вышперечисленных компетентностей сходных друг с другом, но изучаются они с разных точек зрения и формируются у школьников с помощью различных методик. Изучением формирования и развития текстовой компетенции школьников и студентов занимались такие исследователи, как Н.С. Болотнова, Л.Д. Беднарская, М.Я. Дымарский, И.В. Салосина, Н.Ш. Сайфутдинова и др.

Н.С. Болотнова выделяет три вида текстовой деятельности: «текстообразующую, текстовоспринимающую и интерпретационную» [Болотнова 2001: 69], а И.В. Салосина добавляет к ним еще две – текстовоспроизводящую и направленную на понимание текста. В соответствии с видами текстовой деятельности И.В. Салосина предлагает пятикомпонентную структуру текстовой компетентности: 1) образующая компетенция; 2) компетенция восприятия; 3) компетенция понимания текста; 4) интерпретационная компетенция; 5) компетенция воспроизведения. Составляющие данной модели структуры текстовой компетенции коррелируют с тремя видами текстовой деятельности: 1) чтение, слушание текста – компетенции восприятия и понимания текста; 2) произнесение текста – интерпретационная компетенция; 3) создание (написание) текста – образующая компетенция и компетенция воспроизводства текста [Салосина 2007: 56].

По данным психологов, педагогов и психолингвистов, становление текстовой компетентности происходит на протяжении всего школьного детства под влиянием целенаправленного обу-

чения (Е.Д. Божович, Н.И. Жинкин и др.). Механизмы, обеспечивающие текстовую компетенцию, в основном формируются к 16-17 годам – период обучения в старших классах, в дальнейшем навыки продуцирования и восприятия текста развиваются и совершенствуются.

Для проверки особенностей формирования текстовой компетенции учащихся старших классов нами был проведен ряд психолингвистических экспериментов. Чтобы сформировать текстовую компетенцию школьников, нужно дать им возможность включиться в ход самого процесса создания текста (пропустить авторское слово через призму собственного опыта). Что мы и попытались сделать с помощью методики создания текста по ключевым словам в группе учащихся 9-х классов.

Методика *создания текста по ключевым словам* – это один из вариантов обучения текстопорождению, заключающийся в том, что испытуемым предлагается создать текст, в котором они должны использовать все или большую часть ключевых слов, названных учителем. При этом у учащихся получаются разные типы текстов (повествование, описание, рассуждение).

В.П. Белянин считает, что «под ключевым словом понимается слово, несущее в тексте наибольшую смысловую нагрузку. Это слово в тексте, которое в совокупности с другими ключевыми словами может представлять текст. Ключевыми являются слова, которые называют предметы или явления, их действия, признаки и т.д., важные для раскрытия темы текста. Они показывают путь развития текста. Ключевые слова создают смысловую цельность текста и его связность» [Белянин 2000: 132].

Данная методика позволила нам получить сведения о том, как использование ключевых слов в созданном учащимся тексте связано с ведущей модальностью восприятия этого учащегося, какие стратегии текстопорождения выбирают учащиеся с определенным типом модальности восприятия при создании определенного типа текста, как производится отбор лексем из предложенного списка ключевых слов, как моделируется сам текст.

Цели эксперимента:

Для учащихся:

– развить компетенцию создания текста по ключевым словам;

– осознать взаимосвязь ключевых слов с микротемами текста, его целостностью и связностью.

Для учителя:

– повысить текстопорождающую активность школьников;
– выявить зависимость выбора текстопорождающей стратегии (повествования, описания, рассуждения и их вариантов) от ведущей модальности восприятия, свойственной конкретному ученику и выбора им заданных извне (учителем) ключевых слов;

– развивать текстовую компетенцию учащихся по созданию текстов разных типов.

Гипотеза эксперимента основывалась на предположении о том, что текстопорождающие стратегии учащихся и выбор ими ключевых слов для создания собственных текстов разных типов (описания, повествования, рассуждения и их вариантов) будут зависеть от ведущей модальности восприятия каждого из учащихся.

В эксперименте приняли участие 20 учащихся 9 класса. Среди учащихся количественно преобладают школьники с полимодальностью восприятия (смешанным типом восприятия) – 60% (12 чел.). Визуалов – 15% (3 чел.), столько же кинестетиков – 15% (3 чел.), аудиалов – 10% (2 чел.).

Для проведения эксперимента были подготовлены анкеты с заданием написать текст, включив в него (полностью или частично) следующие ключевые слова: *весна, рябина, шорох, гомон, вспомнить, блеск, завидовать, увидеть, чувства, проходить, улица, дом, тихий, громкий, деревья, птицы, дорога, красный, похолодало, свежесть, красивый, глушь, удивление, стол, праздник.*

Всего 25 ключевых слов.

Анализ созданных учащимися текстов проводился на основе отнесения каждого текста к определенному типу и подсчета в нем количества использованных ключевых слов и других слов-предикатов, соответствующих определенной модальности восприятия.

Предполагается, что в соответствии с ведущей модальностью учащийся будет максимально использовать в созданном им самим тексте все без исключения ключевые слова, свойственные этой модальности.

Обработка результатов эксперимента:

– все учащиеся (20 чел.), участвовавшие в эксперименте, успешно справились с заданием;

– большинство учащихся построили текст по типу повествование с элементами описания 50% (10 чел.); среди них 8 учащихся со смешанной модальностью восприятия и 2 визуала;

– выстроили текст по типу повествования 15% (3 чел.); все они – кинестеты;

– построили текст по типу описание с элементами рассуждения 10% (2 чел.); все – аудиалы;

– построили текст по типу рассуждение с элементами описания и повествования 25% (5 чел.); среди них 4 учащихся со смешанной модальностью восприятия и 1 визуал.

В текстах повествованиях с элементами описания, созданных учащимися со смешанной модальностью восприятия и двумя учащимися-визуалами, их авторами использована большая часть ключевых слов – маркеров смешанного типа модальности (*весна, рябина, вспомнить, завидовать, улица, дом, деревья, птицы, дорога, глушь, удивление, стол, праздник*) и частично ключевые слова – маркеры других типов модальностей восприятия.

Например, *Пришла к нам **весна** (С) и кисти **рябины**(С) висят над лужей, **блестя** (В) на солнце, как бриллиант. И **чувства**(К) переполняют всех окружающих людей. Все **улицы** (С), **дома** (С), **деревья** (С), **птицы** (С), **дороги** (С)**прекрасно** (В) **смотрятся**, на **удивление**(С) **хорошо** и **чудесно**. Люди **ходят** по улицам, и **везде **чувствуется свежесть**** (К). На улице стало слегка **прохладно** (К). В окнах домов можно **увидеть** (А) **накрытый праздничный стол** (С) и сразу **понять**, что люди **празднуют что-либо**. (Андрей К.).*

В этом тексте ученик использовал 9 ключевых слов (из заданных 13) – маркеров смешанного типа восприятия, 3 ключевых слова кинестетической модальности, 2 ключевых слова визуальной модальности и 1 ключевое слово аудиальной модальности. Данный факт свидетельствует о том, что у него смешанный тип модальности восприятия.

В текстах повествовательного типа, созданных учащимися-кинестетами, наблюдаем использование всех 4 ключевых слов – маркеров кинестетической модальности восприятия (*чувства,*

свежесть, похолодало, проходить) и дополнительно слов этой же модальности, придуманных учащимся самостоятельно, а также частично – ключевых слов остальных модальностей восприятия.

Например, *Дело было весной (С). Шел по улице (С) и рассматривал кисти рябины (С). Я не мог вспомнить (С) домашнее задание по русскому языку или по литературе. Точно! Это была литература! После того, как я на уроке увидел картину, у меня должны были появиться чувства (К). Меня отвлек шорох (А) и гомон (А) птиц (С). Я ужасно завидовал (С) этим созданиям. Сидишь на улице, твой дом (С)-гнездо, вокруг дерева (С), другие птицы, свежесть (К). Дорога (С) подходила к концу. Похолодало (К). Пришел домой – прохлада (К), тишина (А). Вдруг выпрыгнули мои родственники и друзья. Я был удивлен (С). Я так долго проходил (К) по улице в размышлениях, что чуть не пропустил праздник (С). А ведь я был голоден (К)! Мы накрыли стол (С), отпраздновали, и я пошел спать. На следующее утро я пошел в школу и получил два, так как домашнее задание я не сделал.* (Егор К.)

В этом тексте ученик использовал 4 ключевых слова кинестетической модальности (все, которые были заданы учителем), 12 ключевых слов (из заданных 13) – маркеров смешанного типа восприятия, 2 ключевых слова аудиальной модальности и не использовал ни одного ключевого слова визуальной модальности. Дополнительно к заданным учителем ключевым словам – маркерам кинестетической модальности учащийся использовал свои собственные слова-предикаты этой же модальности: *прохлада, голоден*. Это свидетельствует о том, что у него ведущим является кинестетический тип модальности восприятия.

В текстах описаниях с элементами рассуждения, созданных учащимися-аудиалами, обнаруживаем использование всех 4 ключевых слов – маркеров аудиальной модальности восприятия (*шорох, гомон, тихий, громкий*) и дополнительно слов этой же модальности, самостоятельно включенных в текст учащимся, а также частично – ключевых слов остальных модальностей восприятия.

Например: *Вспомните (С), как красивы (В) кисти рябины (С) весной (С). Скоро они покраснеют (В) и станут еще при-*

влекательнее. Какие **чувства** (К) они вызывают у проходящих по **улице** (С) людей? Конечно же **радость**! Как приятно **увидеть** (В) **птиц** (С), **деревья** (С), **родной дом** (С) и куст **рябины**. К вечеру **похолодало** (К) и вместо **гомона** (А) слышится (А) только **тихий** (А) **шорох** (А) листвы. А что ты чувствуешь, когда идешь по **дороге** (С), **вдыхаешь** слегка морозную **свежесть** (К) и слышишь (А) пение (А) птиц – то тихое, то **громкое** (А)? Наверное, ты думаешь, как завидуют тебе люди, которые не могут выбраться в **глушь** (С) и послушать (А) эти звуки (А) наступающей весны. Ты удивлен, как люди могут сидеть за **столом** в такую погоду. Ведь в эту пору душа требует праздника – звуков (А) наступающей весны в уединении. (Екатерина М.)

В этом тексте ученица использовала все 4 ключевых слова аудиальной модальности, которые были заданы учителем, 9 ключевых слов (из заданных 13) – маркеров смешанного типа восприятия, 3 ключевых слова кинестетической модальности и 3 ключевых слова визуальной модальности. Дополнительно к заданным учителем ключевым словам – маркерам аудиальной модальности ученица использовала свои собственные слова-предикаты этой же модальности: слышится (слышишь, послушать), звуки. Это свидетельствует о том, что у этой ученицы ведущим является аудиальный тип модальности восприятия.

В рассуждениях с элементами описания и повествования, созданных учащимися со смешанной модальностью восприятия и одним учащимся-визуалом, школьники использовали большую часть ключевых слов – маркеров смешанного типа модальности (*весна, рябина, вспомнить, завидовать, улица, дом, деревья, птицы, дорога, глушь, удивление, стол, праздник*) и частично ключевые слова – маркеры других типов модальностей восприятия.

Например, *Наступила долгожданная **весна** (С). На **деревьях**(С) появились яркие кисти **рябины**(С). В воздухе **чувствовалась**(К) приятная **свежесть**(К). Люблю я в это время ходить по **дороге**(С), **вспоминать**(С) зимнюю **прохладу**(К). **Птицы**(С), парящие высоко в небе, создают **гомон** (А). Вечером весной становится прохладно. И я, как удивленный голубь, когда **увиджу**(В) в окне **дома**(С) семью за **столом**(С), которая возможно*

отмечает какой-либо праздник(С), начинаю ей завидовать(С). Но все же приятно проходить (К) по улице и слышать шорох (А) дождя. Люблю начало весны! (Анна Ж.)

В этом тексте ученица использовала 10 ключевых слов (из заданных 13) – маркеров смешанного типа восприятия, 4 ключевых слова кинестетической модальности (без дополнительных своих собственных), 1 ключевое слово визуальной и 2 ключевых слова аудиальной модальности. Это свидетельствует о том, что у нее смешанный тип модальности восприятия.

Таким образом, гипотеза, высказанная перед началом проведения эксперимента по методике создания текста по ключевым словам, подтвердилась: ведущая модальность восприятия, свойственная учащемуся, определяет текстопорождающую стратегию и выбор ключевых слов для создания собственных текстов разных типов (описания, повествования, рассуждения и их вариантов). Кинестеты создавали тексты только повествовательного типа, аудиалы – описания с элементами рассуждения, визуалы и учащиеся со смешанным типом модальности строили тексты по типу повествования с элементами описания или рассуждения с элементами описания и повествования. При этом кинестеты, аудиалы и визуалы использовали в своих текстах все ключевые слова, соответствующие их ведущей модальности восприятия, а полимодальные учащиеся употребили все или большую часть ключевых слов – маркеров смешанного типа модальности восприятия.

Проведение такого рода экспериментов позволит учителю выявить проблемы, возникающие у учащихся при создании текстов различных типов, развить компетенцию создания текста по ключевым словам, осознать взаимосвязь ключевых слов с микротемами текста, его целостностью и связностью, повысить текстопорождающую активность школьников.

Литература

Болотнова Н.С. Текстовая компетенция и пути ее формирования в школе // Коммуникативно-деятельностный и текстоориентированный подходы к преподаванию русского языка: Мат. науч.-практич. конф.-презентации проекта-номинанта открытого регионального конкурса проектов повышения квалификации в

сфере образования в рамках Мегапроекта «Развитие образования в России (среднее образование)» ин-та «Открытое общество» (12 марта 2001г.).– Томск, 2001.

Салосина И.В. Текстовая компетентность: от восприятия к интерпретации// Вестник Томского ун-та. – 2007. – № 10.

Белянин В.П. Основы психодиагностической диагностики: модели мира в литературе. – М., 2000.

© Брюханова Е.Н., 2014

П.Д. Власова

УрГПУ, Екатеринбург

Проблемы функционирования электронных научных изданий

Ключевые слова: электронное издание, электронный научный журнал, формат и структура электронных изданий.

Актуальность обращения к этой теме вызвана быстрым развитием значительного количества электронных научных изданий (далее ЭНИ) и расширением возможностей их использования. Внедрение ЭНИ дало возможность сделать базу научной информации доступной более широкой аудитории и облегчить доступ к этим изданиям. Сегодня существует потребность в таком типе публикаций, так как они имеют ряд преимуществ перед печатными вариантами, поэтому **цель** статьи – выявление актуальных проблем функционирования электронных научных изданий.

Создание электронных версий научных журналов способствует распространению и обмену научными результатами исследований; упрощает к ним доступ студентам, преподавателям, ученым и читателям-неспециалистам, у которых нет возможности удобного посещения стационарной исследовательской библиотеки. Эти ресурсы существенно влияют на интенсивность процессов обучения и научных исследований, поэтому обеспечение публичного доступа к ним стало одной из первоочередных задач обслуживания образования, науки и культуры. Однако нельзя не учитывать того, что отказ от бумажных версий научных журналов, сборников статей и др. изданий подобного