

10. Kol'tsova N. // *Voprosy literatury*. 1999. № 4. P. 65–76. (In Russian).
11. Peters Y.-U. *I and we*. St. Petersburg: St. Petersburg State University, 1996. P. 429–444. (In Russian).
12. Skorospelova E. B. *Zamyatin and his novel «We»*. M.: Moscow State University, 1999. 80 p. (In Russian).
13. Strugatsky A., Strugatsky B. M.: Penguin Books, 1997. P. 297–462. (In Russian).
14. Tamarchenko N. D. M.: Publishing House of Kulagina, 2011. 400 p. (In Russian).
15. Tamarchenko N. D. M.: Publishing House of Kulagina. *Intrada*, 2008. P. 277–278. (In Russian).
16. Tamarchenko N. D., Tyupa V. I., Broymann S. N. *The theory of literary discourse. The theoretical poetics // Literary theory: textbooks for studin 2 vols. Vol. 1*. M.: Academia, 2004. 512 p. (In Russian).
17. Todorov T. *Introduction to fiction*. M.: Russian phenomenological Society. Home of intellectual books. 1997. 136 p. (In Russian).
18. Tyupa V. I. *Character*. The literary encyclopedia. M.: Soviet Encyclopedia, 1987. P. 481–482. (In Russian).
19. Tyupa V. I. *Artistic Chekhov's story*. M.: Higher School, 1989. 135 p. (In Russian).
20. Figurovsky N. N. *On the genre of the novel features of E. Zamyatin's «We»* // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 9: Philology*. 1996. № 2. P. 18–25. (In Russian).

УДК 37.01(075.8)

А. А. Мелихова

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ТЕКСТОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования информационно-коммуникативной компетентности как способности к осмысленной работе с информацией, пониманию ее в личностном аспекте и применению в профессиональной деятельности. Решение данной проблемы ав-

тор статьи видит в активизации развивающего потенциала текстовой деятельности, осуществляемой в диалоге, обогащенном идеями герменевтики и смыслообразования. Информационно-коммуникативную компетентность предлагается формировать поэтапно, разыгрывая на занятиях проблемные профессионально-ориентированные ситуации (на основе знаково-контекстного подхода А. А. Вербицкого) и используя различные типы заданий: активизирующие понимание – способствующие зарождению предпонимания и личностных смыслов; содержательно-рефлексивные – направленные на постижение новых смыслов; коммуникативно-деятельностные – устанавливающие связь новых смыслов с имеющимся личностным опытом; профессионально-ориентированные – порождающие самопонимание, самопознание, стимулирующие развитие мировоззрения и появление ценностной позиции. В результате такой работы можно подготовить компетентного специалиста, обладающего широким культурным кругозором, способного свободно ориентироваться и выполнять профессиональные обязанности в условиях нового информационного общества, творчески подходить к решению сложных задач, а также эффективно осуществлять межличностное общение в условиях глобального межкультурного пространства.

Ключевые слова: информационно-коммуникативная компетентность, текст, текстовая деятельность, диалог, смысл, смыслообразование.

Abstract. The paper is devoted to the problem of fostering the informational and communicative competence, regarded as the capability of meaningful work with information, its personalized understanding and implementation in professional activity. As a solution to the problem, the author indicates the developing potential of text activity, performed in a dialog enriched by ideas of hermeneutics and meaning-making. The competence in question should be developed stage-by-stage by role-playing the professionally focused situations; applying the symbolic contextual approach by A. A. Verbitsky; using different tasks to enable understanding, comprehension of new semantics, correlation with students' personal experience; and promoting self-understanding, self-awareness and value attitude. The above activities should result in training competent experts with a broad cultural outlook and capability to adapt to and work in the modern information society, find creative solutions to the complex challenges, and communicate in the global cross-cultural environment.

Keywords: informational and communicative competence, text, text activity, dialog, meaning, meaning-making.

Актуальность изучения путей и поиска способов формирования информационно-коммуникативной компетентности будущих специалистов различных отраслей экономики определяется тем

фактом, что при неуклонном расширении современного информационного пространства для любого человека необходимой и обязательной становится способность к активному содержательному взаимодействию с информационными потоками. Это требование к личности эпохи информационного взрыва, развития новых коммуникационных технологий, появления разнообразных, качественно иных по сравнению с предыдущими межкультурных связей и отношений отражено в социальном заказе образованию. В ФГОС ВПО нового поколения представлены ключевые компетенции общекультурного характера, среди которых в качестве базовых указаны:

- *информационная*, раскрывающаяся через умения работать с информацией – воспринимать, понимать ее сущность и значение, анализировать, обобщать, знать, как ее получить, хранить, перерабатывать, а также владеть компьютером как средством управления информацией, используя традиционные и инновационные средства коммуникации в профессиональной области;

- *коммуникативная*, включающая способность вести диалог с представителями других культур и государств, логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, работать в коллективе, находить решения в нестандартных ситуациях и нести за них ответственность [8].

Кроме того, при формировании компетентного специалиста немаловажной является реализация культуросберегающей и культуросозидательной миссии образования, т. е. «воспитание человека культуры, владеющего ценностными смыслами современной культуры», готового «применить свои познавательные возможности и способности на пользу обществу и собственному развитию» [6, с. 10], способного в профессиональном взаимодействии строить межличностные отношения на основе взаимопонимания, развивая и обогащая индивидуальные смыслы. Перечисленные качества могут быть обозначены термином «информационно-коммуникативная компетентность», которая в общем виде подразумевает способность к осмысленной работе с информацией как на родном языке, так и на языке межкультурной коммуникации, к пониманию ее в личностном аспекте, в продуктивном диалоге, а также готовность к эффективному применению освоенной информации в профессиональной сфере.

При четком требовании в нормативных документах сферы образования формирования информационно-коммуникативной компетентности специалиста, подчеркивании ее значимости в информационном обществе, вопрос о методах и средствах такого формирования в образовательном процессе исследован недостаточно. Решение данной задачи возможно, на наш взгляд, через обращение к *развивающему потенциалу текстовой деятельности*, которая служит одним из основных способов освоения смыслов информации и может выступать ведущим механизмом выработки и закрепления указанной компетентности.

Есть разные трактовки текста. Так, в семиотике Ю. М. Лотман, В. В. Налимов и др. рассматривают текст как средство смыслообразования: работа с ним обогащает личностный опыт предметными знаниями, ценностями, позволяет оформить осмысленную ценностную позицию и определиться со способами самореализации в продуктивной деятельности.

В современном гуманитарном знании текстом признается любая упорядоченная последовательность знаков (П. Рикер, М. М. Бахтин, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев и др.). Например, согласно М. М. Бахтину, «информация, культура, профессиональная деятельность, любой человеческий поступок представляют собой текст как первичную данность мышления, понимаемый в диалогическом контексте своего времени» [1, с. 286].

А в семиопсихологии текст, по определению Т. М. Дридзе, есть «некоторая система смысловых элементов, функционально (т. е. для данной конкретной цели общения) объединенных в единую замкнутую иерархическую коммуникативно-познавательную структуру общей концепцией или замыслом (коммуникативным намерением) субъектов общения» [5, с. 70].

Таким образом, текстовая деятельность выступает средством инициации внутренних механизмов понимания и осмысления. В настоящее время она исследуется в нескольких основных направлениях:

- когнитивный подход, согласно которому сущность текстовой деятельности заключается в понимании содержания текстов и отражении результатов понимания в мышлении (А. Г. Баранов,

А. П. Доблаев, Н. А. Жирова, А. И. Новиков, Г. Д. Чистякова, М. Ю. Шульженко и др.);

- коммуникативный подход, где под текстовой деятельностью понимают речемыслительную деятельность по созданию и анализу текстов в ситуации общения (В. П. Глухов, Н. И. Жинкин, В. А. Ковшиков и др.);

- коммуникативно-деятельностный подход, в котором взаимодействие с текстом представляет собой единый творческий процесс насыщения содержания текстов личностными смыслами и реализации его в общении (М. М. Бахтин, В. С. Библер, И. А. Зимняя, Ф. Т. Михайлов и др.);

- семиопсихологический – работа с текстом рассматривается как интенциональная деятельность по содержательному и смысловому распредмечиванию знаковой системы (Т. М. Дридзе) [5];

- герменевтический – прочтение культурного текста осуществляется через его интерпретацию и предполагает порождение «встречных текстов», основанных на личностных смыслах субъекта интерпретации (А. Ф. Закирова, И. И. Сулима и др.).

В зарубежной научной литературе текстовая деятельность (reading comprehension) трактуется

- как активная читательская деятельность, в которой читатель и текст объединены особым социокультурным контекстом (Н. К. Дьюк, Дж. Карлисл, К. М. Коннор, В. Р. Фурман [12, 13] и др.);

- активное одновременное извлечение и построение смысла текста (Д. Каккамизе, Э. Кинч, Э. П. Свит, А. Снيدر, К. Э. Сноу [11, 14] и др.).

Отметим, что, несмотря на то, что практически все подходы акцентируют личностно-коммуникативный аспект текстовой деятельности, ее социально-коммуникативная сторона в процессе обучения не всегда учитывается.

В нашем понимании текстовая деятельность – это осмысление информации во время коммуникативного взаимодействия личности с другими людьми и объектами культуры, процесс восприятия, интерпретации и порождения текстов, когда внешние смыслы преобразуются в личностные ценности. Текстовая деятельность осуществляется посредством диалога (полилога). За каждым текстом стоит человек, группа людей или общество, их ком-

муникативные интенции (намерения), цели, смыслы, которые «распаковываются» в диалоге. Знаковая информация, выходя на коммуникативный уровень реального межличностного общения, обогащается новыми смыслами, обретает новые значения и оттенки содержания.

В имеющихся исследованиях, посвященных пониманию и смыслу, можно обнаружить различные толкования диалога. С позиций предмета и цели наших рассуждений (поиска психолого-педагогического механизма смыслообразования в процессе организации текстовой деятельности) мы сочли уместным дать собственное определение: *диалог* – это такая форма организации учебного процесса, при которой межличностные отношения побуждают активную внутриличностную коммуникацию, а внутриспсихическое взаимодействие порождает осмысленное субъект-субъектное общение; подобное взаимообращение становится основой формирования смысло-ориентированной личностно-ценностной позиции индивида.

Текстовая деятельность, разворачивающаяся в диалоге (полилоге), дает возможность

- творчески воссоздавать текст в формах межсубъектного взаимодействия (Ф. Т. Михайлов);
- учитывать интенциональный и мотивационный характер сотрудничества людей в деятельности посредством языка (А. А. Леонтьев);
- задействовать в обучении внутриличностную и межличностную коммуникацию в их единстве и взаимозависимости (Е. Л. Доценко);
- обогащать тексты на основе включения их содержания в индивидуально-личностный контекст понимания (Н. В. Гришина);
- воссоздавать дискурс, способствующий связыванию познания социальной реальности и действия в процессе вербализации текстов (Г. М. Андреева);
- формировать социальные установки индивидов общения (В. Н. Куницына).

В педагогической теории и практике организация текстовой деятельности в форме диалога представлена и как средство, и как процесс, и как результат. В первом случае (выступая в качестве

средства) такая деятельность, помимо перечисленных выше возможностей, позволяет

- применить опыт учебной смысловых техник, являющийся основой формирования смысловой деятельности личности (А. Ц. Кагермазова);

- создать «встречные» тексты-дискурсы у субъектов образовательного процесса (Н. В. Войтик);

- осуществить совместную субъект-субъектную творческую деятельность в условиях лично-ориентированных эмоционально-образных ситуаций (О. П. Мокиенко).

Как процесс текстовая диалоговая деятельность разрешает

- строить взаимодействие субъектов образовательного процесса на основе понимания (В. С. Библер);

- обогащать индивидуальное сознание смыслами за счет «смысловой интроекции» при взаимодействии личности с окружающей действительностью (И. В. Абакумова);

- побуждать смысловую активность учащихся в процессе передачи личностного опыта педагога как пережитого знания (В. В. Суфиянов);

- применять диалог в процессе взаимодействия субъектов образования на основе осмысления ценностно-смыслового содержания гуманитарного обучения (С. В. Белова).

Если же подходить к рассматриваемому виду деятельности как к результату, с ее помощью можно

- развить рефлексивные механизмы мышления при изъяснении собственной точки зрения, используя логические операции обоснования – объяснение, доказательство, опровержение (Г. С. Кудрина);

- достичь интерпретативного понимания как осмысленной ценностной позиции в диалоге на основе рефлексии индивидуально-личностного контекста и осваиваемых научно-теоретических знаний (А. Ф. Закирова);

- развить ценностно-смысловую сферу и сформировать осмысленное знание обучающихся в процессе творческого освоения смыслов культурного текста в диалоге (Е. Г. Белякова);

- развить читательскую культуру личности учащихся (И. В. Шулер) и др.

Диалог строится по принципу герменевтического круга, который «спиралевидными поступательными движениями» [7, с. 18] переводит внутриспсихическую коммуникацию на уровень межличностных отношений и, наоборот, внешний диалог порождает внутренний [3]. При взаимодействии субъектов смыслы их текстовых сообщений, существующие в виде интенций, обогащаются новыми личностными смыслами (иногда при этом начальные намерения серьезно трансформируются); а вновь поступающая информация, проходящая по герменевтическому кругу, напитывается смысловым содержанием, которое привносит во взаимодействие каждый из его субъектов.

Освоение обучающимся логики действий, умений для осуществления герменевтического диалога – это и есть процесс формирования информационно-коммуникативной компетентности. Кроме того, что в диалоге «распаковываются» смыслы, заключенные в исходящей и поступающей информации, происходит усвоение обучающимися навыков текстовой деятельности, осуществляется ее интериоризация, т. е. способности, приобретенные во «внешнем диалоге», становятся достоянием личности, основой самостоятельного поиска в процессе понимания.

Информационно-коммуникативная компетентность состоит из следующих компонентов:

- *информационного* – способности работать с информацией;
- *коммуникативного* – способности выстраивать общение в виде диалога, а также умения работать в команде;
- *аксиологического (духовно-нравственного)* – умения регулировать свое поведение в рамках значимых общечеловеческих ценностей (социального партнерства, толерантности); оперировать различными понятиями и смыслами;
- *личностного* – готовности самостоятельно принимать решения, сформированности исследовательских и творческих способностей; чувства ответственности; самодисциплины; способности к методической работе и самоорганизации;
- *технологического* – способности применения усовершенствованных технических знаний и навыков пользования современными средствами информационных и коммуникационных технологий в различных сферах жизни и деятельности;

- *лингвистического* – умения грамматически правильно строить предложения, формировать осмысленные высказывания, соотносить выражения с соответствующей социокультурной ситуацией;

- *профессионального* – способности оперировать профильными знаниями в условиях трудовой деятельности;

- *межкультурного* – возможности реализовать все указанные выше компоненты информационно-коммуникативной компетентности в разных социокультурных системах и пространствах.

Получение образования в высшем учебном заведении предполагает последовательное освоение студентами их будущей профессии, поэтому процесс обретения информационно-коммуникативной компетентности на основе герменевтического диалога должен быть профессионально направленным и содержать проблемные профессионально-ориентированные ситуации. На основе знаково-контекстного подхода А. А. Вербицкого [4] нами был разработан специальный комплекс таких ситуаций для первых курсов нескольких направлений подготовки в Тюменском государственном нефтегазовом университете (ТюмГНГУ).

В начальный период обучения в вузе, когда закладываются основы ценностей, знаний и умений для последующего личностного и профессионального развития, очень важно поместить студентов в среду будущей профессиональной деятельности. Однако обычно это происходит лишь на четвертом – пятом курсах при прохождении производственной практики. Между тем, по нашему твердому убеждению, воспроизведение атмосферы реальных отношений в трудовом коллективе на первом – втором курсах позволит учащимся получить более полноценные представления того, как происходит взаимодействие сотрудников на предприятии или в организации, глубже понять особенности своей будущей профессии, а значит, как можно раньше оценить свои перспективы в ней. Кроме того, построение диалогического взаимодействия, направленного на освоение текстов внутри проблемных профессионально-ориентированных ситуаций, будет способствовать, на наш взгляд, появлению у обучающихся интереса к основным общепрофессиональным дисциплинам, а также даст возможность продемонстрировать им единство учебных предметов и сформировать в итоге целостную картину окружающей действительности.

Проблемные профессионально-ориентированные ситуации должны проходить красной нитью через весь учебный процесс и стать его основой, на которую накладываются различные вариации учебных заданий. Для эффективного формирования информационно-коммуникативной компетентности студентов необходимо, чтобы учебные тексты соответствовали следующим требованиям:

- а) имели профессиональное содержание;
- б) были представлены на родном и на иностранном языках;
- в) содержали межпредметные связи;
- г) вызывали интерес;
- д) были доступными для понимания/интерпретации, для чего в частности, следует использовать общеупотребительно-бытовую лексику;
- е) создавали условия для обогащения личностных смыслов.

Характер и содержание проблемных профессионально-ориентированных ситуаций определяют способ построения коммуникации и направление диалога. Диалог может осуществляться, например, через совместное «разыгрывание» студентами и преподавателями на протяжении всего курса обучения смоделированной работы компании. Преподаватель в данном случае выступает в роли советника или консультанта. Каждый студент выбирает какое-либо амплуа, для того чтобы почувствовать себя или специалистом по связям с общественностью, или системным администратором, или дизайнером-конструктором, или инженером-энергетиком и т. д. Если несколько обучающихся захотят воплотить одно и то же должностное лицо, можно создать некое коллегиальное объединение, к примеру проектную группу компании *N*. Диалоги должны вестись на равных, как между сотрудниками. Лекции преподавателей могут проходить в виде «совещаний», «собраний» или «заседаний совета», где каждый вправе высказать свою точку зрения по тому или иному вопросу. Стремясь быть взрослыми, а не выпускниками школы, первокурсники и второкурсники, как правило, охотно включаются в подобную работу.

Формирование информационно-коммуникативной компетентности осуществляется поэтапно с использованием различных герменевтических, информационных, интерактивных, эвристических (на основе методов обучения А. В. Хуторского [9]) и других

технологий. С каждым этапом соотносится определенный тип заданий, которые выполняют студенты.

В основу разработки комплекса заданий нами была положена концепция о формах понимания (Е. Г. Белякова), согласно которой выделяются

- задания, активизирующие понимание;
- содержательно-рефлексивные задания;
- коммуникативно-деятельностные задания;
- профессионально-ориентированные задания.

Рассмотрим подробнее, что представляют собой разные типы заданий, а также как они могут быть реализованы на практике. В качестве примера опишем возможные варианты проведения занятий (или их фрагментов) по английскому языку со студентами второго курса технического вуза (направление «Менеджмент»).

В начале занятий преподавателю рекомендуется создать соответствующий теме проблемный профессионально-ориентированный контекст: студенты «примеряют» на себя роли менеджеров, включаясь в различного рода проблемные ситуации, которые они должны разрешить. Итоговой целью занятий может стать составление эссе в устной или письменной форме, в котором отражаются представления учащихся о смысле и назначении избранной профессии. Материалы для занятий подбираются таким образом, чтобы полностью погрузить студентов в очередную тему, обеспечить пополнение знаний об особенностях будущей профессиональной деятельности, и варьируются в зависимости от целей и задач этапов формирования информационно-коммуникативной компетентности.

На первом (мотивационном) этапе преподаватель должен выстроить диалог так, чтобы студенты почувствовали себя равноправными партнерами по общению. Стимулировать мотивацию, привлечь внимание к теме занятия, создать позитивные ассоциации у студентов могут, например, мультимедийные материалы (аудио-, видео, интернет-ресурсы), различные иллюстрации, личностно-направленные открытые вопросы вроде: «Расскажите, что общего Вы видите между работой генерального директора нефтегазовой компании, ректора, администратора гостиницы и председателя организации профсоюза? Какими качествами должны обладать эти люди? Какую из этих должностей Вы бы хотели занимать в будущем и поче-

му?» Материалы и задания, активизирующие понимание, позволяют погрузить осмысляемую учащимися информацию в их индивидуально-личностный контекст и создают условия для того, чтобы освоенные ранее знания стали отправной точкой дальнейшего познания и развития личности. Студенты-менеджеры, выполняя первый тип заданий, обычно охотно высказывают свою точку зрения, делятся предположениями о том, какими качествами должен обладать профессионал их области, описывают и прогнозируют свои представления о направлении будущей трудовой деятельности.

На ориентационно-деятельностном этапе занятия вводится новая информация – предлагается устный или письменный текст, расширяющий систему знаний студентов. Например, это может быть чтение и обсуждение отрывка из «Управления в обществе будущего» Питера Друкера («Managing in the next society» [10]) и комментирование его цитаты: «Менеджер помогает развиваться другим людям и себе, становится лучше»; или прослушивание и обсуждение отрывка разговора двух менеджеров разного звена о новом сотруднике и проблемах, с которыми он столкнулся при взаимодействии с новым коллективом. Выполняя содержательно-рефлексивные задания, студенты-менеджеры пытаются осмыслить содержание прочитанного и прослушанного текстов, обсуждают их замысел в группах, дискутируют, комментируют представленные цитаты, создают собственный полилог по образцу услышанного, выражают свои точки зрения по поводу его построения и содержания.

Далее работа с текстом трансформируется в диалог межличностного взаимодействия. На основе интеграции смыслового, информационного и коммуникативного планов происходит насыщение предметных смыслов текста личностным содержанием. Смысл раскрывается в процессе диалогического общения. Коммуникативно-деятельностные задания позволяют преобразовать осмысляемую информацию применительно к совместной трудовой деятельности. Для воспроизведения реальных условий работы менеджеров студентам можно предложить, например, составить проект на тему «Новый центр досуга», в рамках которого они должны продумать его месторасположение, рекламу, выбор и стоимость курсов и др.; спланировать и организовать командировочную поездку для сотрудников компании с целью повышения квалификации и т. д.

При решении поставленной задачи (создании проекта нового досугового центра, планировании бизнес-поездки и проч.) у студентов появляется возможность проявить личные творческие способности, обрести опыт толерантности, выслушивая разные точки зрения своих товарищей, научиться находить общее, устраивающее всех решение проблемы, попробовать практически применить полученную ранее информацию о качествах, необходимых специалисту их профиля, о том, как нужно управлять рабочим процессом и как необходимо строить деловое общение со своими сотрудниками.

На профессионально-практическом этапе диалог между субъектами образовательного процесса уже не ограничивается единичными письменными или устными текстами. Учащиеся начинают свободно доносить до окружающих свою сформированную мысль, выражать и доказывать в реальном общении свою ценностную позицию. Результатом самостоятельной активности становится личностный опыт в виде осмысленного знания.

Понимание не может эффективно осуществляться без реализации смыслов в контексте своей деятельности [2]. Понимание, смысл и поступок тесно взаимосвязаны. Профессионально-ориентированные задания, которые объединяют осмысляемую информацию, ценностные ориентации и личностное отношение к будущей профессиональной деятельности, являются логическим продолжением предыдущих занятий. Задания могут быть следующие:

- написание письма губернатору Тюменской области о выделении места для нового досугового центра с обоснованием причин и условий его строительства, а также указанием преимуществ его введения в эксплуатацию (смоделированная ситуация);
- подготовка презентации в виде сравнительного отчета о преимуществах и недостатках посещения тех или иных городов (университетов), в которых существуют различные образовательные программы по теме курсов повышения квалификации (самостоятельный поиск);
- создание эссе на тему «Портрет менеджера будущего» и др.

На заключительном (профессионально-практическом) этапе будущие менеджеры самостоятельно обобщают проведенную работу. Они презентуют итоги подготовки сравнительного отчета; пы-

таются обозначить свою позицию при выборе курсов повышения квалификации; самостоятельно формулируют вопросы по теме обсуждения, как при реальном профессиональном общении; демонстрируют навыки аргументированной речи при написании творческой работы в виде эссе, которое отражает их личностное отношение к избранной специальности и является резюмированием всех этапов занятия.

Таким образом, благодаря особой подборке заданий на каждом из четырех этапов формирования информационно-коммуникативной компетентности студенты начинают воспринимать тексты как осмысленные ценностно-ориентированные реалии. Каждый обучающийся в итоге способен актуализировать в своем сознании ключевые смыслы в диалоге при работе с информацией. Происходит обогащение культурными ценностями, необходимыми при субъект-субъектном взаимодействии. Самостоятельность же при выполнении заданий является залогом того, что будущие специалисты смогут успешно применять полученный опыт текстовой деятельности.

Основные выводы.

1. Текстовая деятельность – это осмысление информации в диалоге, помещение интенции текстового сообщения в условия коммуникативного взаимодействия. Процесс понимания текстов движется по герменевтическому кругу: предметное содержание насыщается глубокими личностными смыслами и, наоборот, личностные смыслы в виде жизненного опыта приобретают новую форму за счет освоенной информации.

2. При обучении в вузе наибольший эффект работы с информацией достигается при активном использовании в подготовке будущих специалистов проблемных профессионально-ориентированных ситуаций, которые, на наш взгляд, должны пронизывать весь процесс формирования информационно-коммуникативной компетентности. Благодаря разыгрыванию данных ситуаций, распределению ролей профессиональной сферы и подбору специальных текстов с профессионально значимым содержанием возможно более глубокое освоение студентами избранной специальности и образование у них профессионально-личностных качеств.

3. Формирование информационно-коммуникативной компетентности следует проводить поэтапно, последовательно применяя на занятиях различные типы заданий: активизирующие понимание – способствующие зарождению предпонимания и личностных смыслов; содержательно-рефлексивные – направленные на постижение новых смыслов; коммуникативно-деятельностные – устанавливающие связь новых смыслов с имеющимся личностным опытом; профессионально-ориентированные – порождающие самопонимание, активизирующие самопознание, стимулирующие развитие мировоззрения и появление ценностной позиции.

В результате такой работы можно подготовить компетентного специалиста, обладающего широким культурным кругозором, способного свободно ориентироваться и выполнять профессиональные обязанности в условиях нового информационного общества, творчески подходить к решению сложных задач, а также эффективно осуществлять межличностное общение в условиях глобального межкультурного пространства.

Литература

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.
2. Белякова Е. Г. Способы активизации смыслообразования в процессе обучения // Вестник Тюменского государственного университета. 2009. № 5. С. 8–15.
3. Библер В. С. От наукоучения – к логике культуры. Два философских введения в XXI век. М.: Политиздат, 1991. 411 с.
4. Вербицкий А. А. Проблемные точки реализации компетентностного подхода // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Педагогика и психология. 2012. № 2. С. 52–60.
5. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семиосоциопсихологии. М.: Наука, 1984. 268 с.
6. Загвязинский В. И. Стратегия опережающего проектирования развития российского образования // Вестник Тюменского государственного университета. 2012. № 9. С. 6–11.

7. Закирова А. Ф. О гуманитарной специфике научно-педагогического исследования // Вестник Тюменского государственного университета. 2012. № 9. С. 12–19.

8. ФГОС ВПО по направлению бакалавр [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.fgosvpo.ru/>.

9. Эвристическое обучение: в 5 т. Методика / под ред. А. В. Хурторского. М.: Эйдос; Институт образования человека, 2012. Т. 3. 208 с. (Инновации в обучении).

10. Drucker P. F. *Managing in the next Society*. New York: St. Martin's Press, 2002. 248 p.

11. Caccamise D., Snyder L. & Kintsch E. Constructivist theory and the situation model: Relevance to future assessment of reading comprehension. In C. C. Block & S. R. Parris (Eds.). *Comprehension instruction: Research-based best practices*. New York: Guilford, 2008. P. 80–97.

12. Duke N. K. & Carlisle J. The development of comprehension. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (Eds.). *Handbook of reading research*. Vol. IV. New York: Routledge, 2011. P. 199–228.

13. Foorman B. R. & Connor C. M. Primary grade reading. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (Eds.). *Handbook of reading research: Vol. IV*. New York: Routledge, 2011. P. 136–156.

14. Snow C. E. & Sweet A. P. Reading for comprehension. In C. E. Snow & A. P. Sweet (Eds.). *Rethinking reading comprehension*. New York: Guilford, 2003. P. 1–11.

Referens

1. Bakhtin M. M. *Aesthetics of verbal creativity*. M.: Art, 1979. 424 p. (In Russian).

2. Belyakova E. G. // *Vestnik Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2009. № 5. P. 8–15. (In Russian).

3. Bibler V. S. *From naukoucheniya – the logic of culture. Two philosophical introduction to the twenty-first century*. M.: Politizdat. 1991. 411 p. (In Russian).

4. Verbitsky A. A. // *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo humanitarnogo universiteta im. M. A. Sholohova. Pedagogika i psihologija*. 2012. № 2. P. 52–60. (In Russian).

5. Dridze T. M. Text activity in the structure of social communication. M.: Nauka. 1984. 268 p. (In Russian).
6. Zagvyazinsky V. I. // Vestnik Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta. 2012. № 9. P. 6–11. (In Russian).
7. Zakirova A. F. // Vestnik Tjumenskogo gosudarstvennogo universiteta. 2012. № 9. P. 12–19. (In Russian).
8. Federal State Educational Standard. Available in: <http://www.fgosvpo.ru>.
9. Heuristic Learning: Methodology. M.: EIDOS. 2012. 208 p. (In Russian).
10. Drucker P. F. Managing in the next Society. New York: St. Martin's Press, 2002. 248 p. (Translated from English).
11. Caccamise D., Snyder L. & Kintsch E. Constructivist theory and the situation model: Relevance to future assessment of reading comprehension. In C. C. Block & S. R. Parris (Eds.). Comprehension instruction: Research-based best practices. New York: Guilford, 2008. P. 80–97. (Translated from English).
12. Duke N. K. & Carlisle J. The development of comprehension. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (Eds.). Handbook of reading research. New York: Routledge, 2011. Vol. IV. P. 199–228. (Translated from English).
13. Foorman B. R. & Connor C. M. Primary grade reading. In M. L. Kamil, P. D. Pearson, E. B. Moje & P. P. Afflerbach (Eds.). Handbook of reading research: Vol. IV. New York: Routledge, 2011. P. 136–156. (Translated from English).
14. Snow C. E. & Sweet A. P. Reading for comprehension. In C. E. Snow & A. P. Sweet (Eds.). Rethinking reading comprehension. New York: Guilford, 2003. P. 1–11. (Translated from English).