

МЕТОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОГО ТЕКСТА В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДА К КОМПЕТЕНТНОСТНОМУ ПОДХОДУ В ОБУЧЕНИИ

О. И. Шарко

Белорусский государственный университет, г. Минск

Аннотация: Анализируется структура и содержание УМК — нового учебного средства системы университетского образования. Соотносятся целевая, структурно-композиционная и организационно-деятельностная функции. Делается попытка выявления функциональной связи между ними.

Abstract: the paper deals with the analysis of the structure and content of the Learning methodical complex (LMK) as a new learning means of the system of University education. The special function, the structural and compositional function; the organizational and operational functions are bringing into correlation with. The tentative of the exposure of functional connection between these functions is made.

Учебно-методический комплекс – современное образовательное средство, к которому предъявляется ряд дидактических требований. Учебно-методические комплексы должны соответствовать действующей учебной программе; быть связаны с жизнью и производством; соответствовать таким дидактическим принципам как систематичность и последовательность изложения, учитывать возрастные и познавательные возможности студентов; соблюдать оптимальность объема; реализовывать идеи обучения посредством постановки проблем; содержать сведения о самостоятельной работе студентов, а также задания и вопросы для само-

проверки; и многое другое (Тупальский, 1978, 40). Сегодня к этому перечню добавляется требование компетентности. Учебники последнего поколения разрабатываются с учетом идеологии компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании, который многократно описан в педагогических исследованиях. Авторы этих описаний оправдывают свои поиски ссылками на мировые процессы глобализации, информатизации, а также на радикальные изменения в сферах материального и духовного производства, в области социальных коммуникаций (Жук, 2007, 42). Базовой метафорой компетентностного подхода выступает термин «использование», который указывает на базовый статус умения и служебность знаниевых характеристик (Полонников, 2010, 326). Компетентностный подход при этом трактуется его сторонниками либо как альтернатива «знаниевой» ориентации (трансляции готового знания) (Кирилюк, 2008, 160), либо как дополнение к ней (Жук, 2004, 42).

В данной работе мы намерены обратиться к одному из вузовских учебных пособий на предмет его соответствия компетентностному подходу в той его форме, которую данное учебное средство признает нормативной. Анализируемый нами текст посвящен теории коммуникации и имеет статус учебно-методического комплекса для студентов факультета журналистики. Поскольку в аннотации сказано, что курс носит явную прикладную направленность, мы проанализируем ее особенности и попытаемся ответить на вопрос: сможет ли студент на основе этого курса приобрести соответствующую компетентность в области коммуникации, то есть станет ли обладателем ряда практических умений в области современной информации и коммуникации?

В установочной части данного УМК говорится о его приверженности новому подходу к преподаванию дисциплины «Теория коммуникации», что выражается в ее учебной «модификации». Говорится, что при определении содержания курса автор будет опираться на собственный опыт, привлечение студентов к активному осмыслению учебного материала. Здесь остаются непоясненными два момента: 1) какой опыт автор собирается положить в основу курса – собственный опыт коммуникации или свой опыт изучения темы «коммуникация»?; 2) кто будет анализировать — преподаватель в

присутствии студентов или сами студенты, а если студенты, то как это мыслится организовать? При описании структуры курса в тексте указывается на его прикладную направленность, в связи с чем возникает вопрос: будет ли дана студентам возможность участия в организации опыта учебной коммуникации?

Итак, как мы уже отмечали выше, в организационной части пособия студентам были даны определенные обещания, связанные с указанием тех навыков, которыми они станут обладать по окончании курса:

«Помимо общетеоретических задач, курс преследует цель развить способности студентов к общению.

Студенты должны *уметь*:

- применять теории и методы коммуникации для решения разнообразных исследовательских проблем;
- эффективно коммуницировать в различных коммуникативных пространствах;
- оптимизировать реальные коммуникативные процессы в сфере масс-медиа» (Сидорская, 2008).

Из обещанного следует, что в тексте пособия должны присутствовать задания, способствующие приобретению студентами ориентационно-коммуникативной компетентности, умений профессионально организовывать коммуникацию, причем не только связанную с непосредственным общением, но и сложно опосредованную техническими условиями.

Анализ УМК обнаруживает, что текст пособия строится таким образом, что в нем перечислены требования к профессиональной коммуникации, ориентированной на абстрактные идеалы устного взаимодействия; он не предполагает практической апробации и критического анализа коммуникативных условий и средств самими студентами. Так, например, в пособии перечисляются условия эффективной коммуникации:

«1. Коммуниканты должны иметь¹ некоторый общий запас знаний (тезаурус).

2. Сообщение должно быть непротиворечивым и осмысленным. Логическая непротиворечивость есть соот-

1. Подчеркивание наше – О.Ш.).

ветствие любого высказывания логическим фигурам. Осмысленность означает соответствие высказывания законам действительности и непротиворечивость.

3. Необходимо обеспечить корректность вопросов и однозначность ответов (так, вопрос Карлсона к фрекен Бок «Перестала ли ты принимать коньяк по утрам?» был некорректным).

4. Следует реализовать условие минимальной комфортности коммуникации: темпоритм (соотношение длин пауз и сообщений) должен быть удобен для общающихся, а форма коммуникации должна исключать нанесение обиды партнеру» (Сидорская, 2008).

Между тем ориентация на коммуникативную компетентность требует не только актуализации требований должностования, но и овладения способами действия. В этой связи особое значение приобретают учебные задания и текстуальные приемы, способствующие выработке необходимой компетентности, заключающейся в овладении оптимальным темпоритмом, логикой и приемами создания необходимой комфортности. К сожалению, это не всегда находит отражение в содержании лекционного курса.

Не исключено, что на семинарских занятиях студентам будет предоставлена возможность обогатить свои «знания и умения» в области коммуникации и приобрести необходимую коммуникативную компетентность. Попытаемся проследить, каким образом автор распорядился временем, выделенным для практических занятий.

К первому семинарскому занятию по теме «Понятие и сущность процесса коммуникации» предлагаются следующие вопросы для обсуждения:

«Дайте определение понятия «коммуникация». Охарактеризовать многообразие уровней этого определения.

Какие подходы к пониманию процесса социальной коммуникации можно выделить? В чем специфика каждого из них?

Что означает знаковость коммуникации? Почему обмен знаками составляет ядро теории коммуникации?

Почему социальная коммуникация невозможна без обратной связи?» (Сидорская, 2008).

По характеру вопросов видно, что студентам предлагается ориентация в некоторой части теоретического знания, изложенного в лекционной части учебного пособия.

Это же касается и всех последующих вопросов «семинарской» части пособия. Данное наблюдение позволяет нам сделать вывод о том, что организационный порядок работы на семинарских занятиях не дает возможности студентам освоить коммуникативные навыки, приобрести необходимые пользовательские умения и навыки. Основная же функция участия преподавателя сводится к контролю адекватности воспроизводства студентами полученного ранее материала. По сути, «новый подход» к подаче материала оказывается неотличимым от традиционной знаниевой ориентации обучения. Мнение студента, согласно этой схеме, располагается в диапазоне правильного/неправильного, чем жестко ограничивается активность студента в построении правил коммуникативного поведения и их обобщения.

Фрагмент УМК — «Коммуникация в малых группах» — якобы решает задачу «развития способности студентов к общению», применению теории и методов коммуникации на практике. Однако и здесь анализируемая работа предлагает студентам описания классификаций и моделей малых групп, которые закрепляются при помощи связанных серий контрольных заданий типа: «Опишите структуру малой группы». Это задание дополняется следующим уточнением: «Как вы планируете применять полученное знание об этих моделях в своей практической деятельности в составе различных групп?». Однако это уточнение, как очевидно, в практическом плане не работает. Из описания коммуникативных исследований возможности их применения в конкретных коммуникативных ситуациях не выводимы. Знание о наличии различных типов коммуникации автоматически не переходит в умение соответствующим образом строить коммуникацию.

Отсутствие у студентов опыта построения коммуникативной ситуации, умения анализировать ее эффективность и последствия, делать соответствующие выводы и строить на их основе рекомендации делает невозможной и реализацию курсового проекта по

теории коммуникации, который также присутствует в структуре УМК. По замыслу пособия этот проект должен носить «ярко выраженный практический характер», где студенты проводят «анализ реального коммуникативного процесса», делают выводы «об эффективности/неэффективности коммуникации» анализируемого объекта и, наконец, завершают проект списком рекомендаций «по оптимизации коммуникативного процесса конкретного субъекта коммуникации». За счет каких средств студенты смогут на практике реализовать проект, требующий наличия названных умений? А если выполнение коммуникативного проекта призвано обнаружить соответствующую коммуникативную ограниченность, то каким образом текст пособия обеспечивает ее преодоление? Здесь мы видим, что цели, декларируемые автором пособия, и механизмы их достижения не совпадают.

Наши наблюдения позволяют сделать следующие выводы:

- во-первых, в основу УМК, направленного на формирование коммуникативной компетентности, коммуникативный принцип организации обучения не заложен. Ведущей учебной формой остается монологическая коммуникация, доминирующая на всех уровнях образовательного взаимодействия;
- во-вторых, заявления пособия носят декларативный характер, неподтвержденный общей структурой текста и системой предложенных УМК заданий.

Таким образом, в пособии обнаруживает себя конфликт между знанием и компетентностью, который на деле решается не в пользу последней, реализуясь преимущественно как усвоение студентами готового знания.

Литература

Тупальский, Н. И. Основные проблемы вузовского учебника / Н. И. Тупальский. Минск, 1978.

Жук, О. Л. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода: учеб. пособие / О. Л. Жук, С. Н. Сиренко; под общ. ред. О. Л. Жук. Минск, 2007.

Полонников, А. А. Опыт использования компетентностного подхода в образовательном процессе БГУ / А. А. Полонников // Пути повышения качества профессиональной подготовки студентов: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Минск, 22–23 апреля 2010 г. Минск, 2010. С. 326–329.

Кирилук, Л. Г. Программа учебного курса как путеводитель для студента и преподавателя / Л. Г. Кирилук, Т. И. Краснова, Е. Ф. Карпиевич; под ред. Л. Г. Кирилук. Минск, 2008.

Жук, О. Л. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании / О. Л. Жук // Адукацыя і выхаванне. 2004. № 12. С. 41–48.

Сидорская, И. В. Теория коммуникации: учеб.-метод. комплекс для студентов фак. журналистики спец. Е 23 01 07-02 «Информация и коммуникация» / И. В. Сидорская. Минск, 2008.