

Т. Н. Коротенко

Екатеринбург

ЛИНГВОПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ КАК ФУНКЦИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ ОБУЧЕНИЯ ЧТЕНИЮ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: лингвопознавательная компетенция, параметры лингвопознавательной компетенции, навыки чтения, когнитивная компетенция самообучения, самостоятельная учебная деятельность

АННОТАЦИЯ. Основная цель современного эффективного обучения — получение специалистов, компетентных в различных сферах профессиональной деятельности. стать студентам учреждений высшего технического образования достаточно компетентными на будущей работе поможет развитие лингвопознавательной компетенции в процессе чтения.

T. N. Korotenko

LINGUAL COGNITIVE COMPETENCE AS A FUNCTIONAL COMPONENT IN DEVELOPING READING SKILLS

KEY WORDS: lingual cognitive competence, characteristics of cognitive competence, reading skills for occupational purposes, self-learning cognitive competence, independent learning activities.

ABSTRACT. The main idea of effective education today is to prepare specialists competent in various spheres of professional activities. The developing of lingual cognitive competence in reading for occupational purposes will help students studying in technical higher educational establishments to become competent enough in their future work.

Согласно действующему Государственному образовательному стандарту качественная подготовка современных специалистов направлена на формирование у них ряда компетенций [3].

И. А. Зимняя предлагает в трактовке категорий “компетенция — компетентность” основываться на том, что “компетенции — это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека” [5. С. 34].

А. Н. Щукин говорит о том, что “...компетенция — это круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен, обладает познанием, опытом. Компетентность же — это свойство личности, базирующееся на компетенции” [8. С. 139].

На основе анализа работ отечественных и зарубежных ученых (В. С. Безрукова, И. А. Гиниатуллин, И. А. Зимняя, Н. Хомский и др.), мы считаем возможным понимать под компетентностью способность и готовность к качественному выполнению какой-либо деятельности, а компетенцию определять, как содержательный компонент такой способности в виде мотивации, соответствующих знаний, навыков, умений к деятельности, качеств личности и опыта, приобретенного в процессе обучения и жизнедеятельности в целом.

Наше мнение полностью совпадает с точкой зрения Э. Ф. Зеера и его коллег в том, что базовые (основные) компетенции “мно-

гофункциональны, надпредметны и междисциплинальны. Они многомерны, так как включают познавательные, операционально-технологические, эмоционально-волевые и мотивационные компоненты” [4. С. 26]. Мы считаем, что познавательная компетенция относится именно к этой группе, так как без владения такого рода компетенцией невозможно овладение ни одной профессиональной компетенцией на высоком уровне.

Наиболее полно, по нашему мнению, содержание познавательной компетенции передается пятикомпонентной структурой, выдвинутой И. А. Зимней [5. С. 37]. Нам кажется лишь возможным объединить ценностно-смысловые отношения и эмоционально-волевою регуляцию познавательной компетенции, в трактовке И. А. Зимней, в один компонент, обозначив его как “личностные качества”. Таким образом, сохраняя пятикомпонентную структуру И. А. Зимней, к характеристикам познавательной компетенции мы относим:

- 1) мотивацию;
- 2) умения определенного вида познавательной деятельности;
- 3) необходимые знания, на которых основываются умения;
- 4) личностные качества, необходимые для осуществления познавательной деятельности на высоком уровне;
- 5) необходимый опыт деятельности.

Познавательная компетенция, реализуясь в различных условиях, проявляется в двух формах:

- как учебно-познавательная компетенция (в организованном обучении);

– как самообразовательная компетенция (при самостоятельном овладении объектом учебного познания).

Логично полагать, что познавательная компетенция является предпосылкой к осуществлению успешной учебной деятельности. Следовательно, лингвопознавательную компетенцию как “умение учиться” иностранному языку можно рассматривать, как функциональный компонент обучения студентов неязыкового ВУЗа в том числе и профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке. Иными словами, чтобы научиться грамотно читать специальную литературу на иностранном языке, т.е. быстро и оперативно извлекать профессионально ориентированную информацию из иноязычных текстов, студент должен овладеть умениями, необходимыми для осуществления такого рода деятельности.

Само понятие “лингвопознавательная компетенция” теснейшим образом связано с самостоятельной учебной деятельностью — учением и самообразованием, с одной стороны, а также поиском, обработкой, целесообразным использованием полученной информации в профессиональной деятельности специалиста с помощью иностранного языка, с другой.

Многие ученые обращались к проблеме, касающейся умений учащихся в различных видах учебной деятельности при овладении иностранным языком (А. Е. Капаева, С. Х. Хапчаева, В. Б. Шаронова и др.), однако до настоящего времени нет единой, общепризнанной классификации умений самостоятельной учебной деятельности. За основу типологии самостоятельной учебной деятельности в нашей работе мы взяли классификации И. А. Гиниатуллина: деятельностьно-компонентную (или функционально-компонентную), компонентно-элементную, деятельностьно-регуляционную и деятельностьно-ситуативную.

Сущность деятельностьно-компонентной классификации проявляется в функциях тех или иных действий в составе самостоятельной учебной деятельности, компонентами которой они являются. Данная классификация дифференцирует и, в то же время, объединяет аутометодические, предметные (или специальные) и профессионально-прикладные действия или умения, поскольку все эти три типа действий “тесно взаимосвязаны благодаря их функциональной взаимообусловленности” [2. С. 55].

Компонентно-элементная — конкретизирует умения, входящие в деятельностьно-компонентную классификацию с точки зрения мотивации, ориентации и планирования, реализации, контроля и коррекции.

С помощью деятельностьно-регуляционной классификации самостоятельной учеб-

ной деятельности, вслед за И.А. Гиниатуллиным, мы характеризуем выделенные действия по степени проявления познавательной самостоятельности, зависящей от наличия/отсутствия и характера дидактических опор. Исходя из этих критериев, различаются: 1) регламентируемая самостоятельная учебная деятельность — проводимая с помощью развернутых опор; 2) ориентируемая самостоятельная учебная деятельность — осуществляемая с использованием редуцированных опор; 3) собственно самостоятельная учебная деятельность — проводимая без каких-либо дидактических опор. Кроме трех видов самостоятельной учебной деятельности, описанных выше, И.А. Гиниатуллин выделяет творческую самостоятельную учебную деятельность и характеризует ее, как обладающую наивысшей степенью самостоятельности, суть которой заключается в создании новых приемов такого вида учебной деятельности или ее продуктов [2. С. 82–84].

Деятельностно-ситуативная классификация определяет виды ситуаций самостоятельной учебной деятельности, характеризующихся содержанием познавательных задач и условиями их решения.

В рамках компонентно-элементной классификации аутометодической учебной деятельности для аутометодического компонентного типа познавательных действий дифференцируются следующие разновидности действий:

- Аутометодические действия мотивации.
- Аутометодические действия ориентации и планирования.
- Аутометодические действия реализации познавательного акта.
- Аутометодические действия контроля, оценки и коррекции познавательного процесса [2. С. 60].

Однако мы считаем, что в структуру аутометодических действий целесообразным будет ввести еще одну подгруппу, а именно, действия аутометодического информационного обеспечения (создание индивидуальной инфотеки, то есть подбор материала по общим вопросам самообразования, по технике чтения, по своей специальности и т. д.).

Что касается специальных действий, то функциональное моделирование, анализ учебной деятельности по освоению иностранного языка в неязыковом ВУЗе и изучение методических работ, позволяет сделать вывод, что в основе специальных действий в овладении иностранным языком лежат две основные группы действий, а именно: предметные действия с иноязычным языковым материалом или аспектные действия и предметные речевые действия (“предметные коммуникативные действия” в

терминологии Т.С. Серовой). И те, и другие действия/умения основываются на определенных аутометодических и предметных знаниях и умениях. Методическая регуляция предметных познавательных действий или умений осуществляется с помощью аутометодических действий.

Применительно к действиям профессионально-ориентированного иноязычного чтения предметно-коммуникативные действия, согласно исследованиям Т. С. Серовой и ее аспирантов (А. А. Колобковой, М. А. Мосиной и др.), делаются на действия профессионально-ориентированного чтения и действия по преодолению факторов сложности [7. С. 85].

В первой группе действий, в свою очередь, различаются действия восприятия и оценки полученной информации, действия переработки и присвоения полученной информации, действия по обмену и созданию новой информации.

Взаимосвязь аутометодических и предметных действий профессионально ориентированного чтения прослеживается во влиянии аутометодических действий на предметные, где последние будут являться для аутометодических действий объектами управления. Отсюда следует, что любые аутометодические действия теряют свой смысл и назначение, если не сопровождаются предметными. Поскольку аутометодические действия осуществляются применительно к конкретной предметной деятельности, то предметные действия, осуществляемые без управления со стороны аутометодических, “теряют качество сознательного совершенствования” [6. С. 81].

Результатом взаимодействия этих типов действий является новая группа функциональных видов действий/умений в составе познавательной компетенции, которая будет выражаться в аутометодическом профилировании действий профессионально-ориентированного чтения на иностранном языке, в которых последние выступают объектами управления аутометодическими действиями. Причем объектами выступают действия/умения профессионально ориентированного чтения с читаемыми текстами.

В этой группе мы выделяем:

1. Умения аутометодического самонаблюдения и исходной самодиагностики (например, умения самодиагностики, направленные на определение объектов самосовершенствования при осуществлении профессионально-ориентированного иноязычного чтения, оценка своего мотивационного и психологического состояния при работе в различных условиях (при выполнении заданий в рамках отдельных упражнений в условиях регламентированной учебной деятельно-

сти, в условиях нарастания познавательной самостоятельности, в условиях собственно самостоятельной учебной деятельности и т. д.).

2. Ориентационные умения планирования процессов профессионально ориентированного чтения (например, умения или выбор оптимального способа выполнения поставленного в упражнении задания по определению значений новых слов без словаря; разработка понятного и эффективного для себя способа выделения в читаемом тексте определенных “подсказок” для выявления сложных грамматических форм; уяснение способов и приемов по фиксации внимания на содержании и логических связях в тексте и т. д.).

3. Умения реализации процессов профессионально-ориентированного чтения (например, широкое использование контекстуальной догадки, применение межпредметных знаний для облегчения выполнения заданий, связанных с пониманием содержания профессионально-ориентированных текстов. Сюда же мы относим умения работать в различных режимах: индивидуально, в паре, в группе, эффективно при этом, взаимодействуя друг с другом; умения пользоваться реферативными и справочными материалами; обращаться за помощью к преподавателю, к другим учащимся, если это необходимо [1. С. 111—112]; умения применять информацию, полученную из текстов профессиональной тематики для создания нового содержания и т. д.).

4. Умения оперативного самоконтроля и коррекции предметной деятельности (например, умения анализировать актуальные результаты работы при чтении профессионально-ориентированных текстов на иностранном языке, то есть, умения осуществлять процессуальный контроль действий восприятия и оценки, переработки и присвоения полученной информации; умения коррекции предметной деятельности; поиск способов эффективного расширения словарного запаса лексики тезаурусного типа и т. д.).

5. Умения промежуточно-итоговой аутометодической рефлексии и оптимизации процессов профессионально ориентированного иноязычного чтения (например, анализ результатов, полученных в ходе итогового и отсроченного самоконтроля при выполнении запланированных действий профессионально-ориентированного иноязычного чтения; учет полученных результатов для дальнейшей самостоятельной учебной деятельности по овладению умениями иноязычного чтения и т. д.).

В каждой из этих основных групп умений возможно, в свою очередь, различать

два вида рефлексии в зависимости от ситуации:

- обобщающую/долгосрочную рефлексию, осуществляемую по результатам работы в течение половины семестра, либо семестра в целом;
- актуальную рефлексию, осуществляемую в текущем режиме работы.

Осуществление любого вышеуказанного действия в составе лингвопознавательной компетенции диктуется определенной аутометодической задачей, вслед за И.А. Гиниатуллиным и его аспирантами, мы понимаем познавательную задачу, отражающую аутометодический аспект овладения теми или иными объектами учебного познания. Соответственно, любые предметные действия обусловлены не только закономерностями освоения такого вида речевой деятельности, как чтение (профессионально ориентированное чтение), но и в контексте самостоятельной учебной деятельности аутометодическими действиями мотивации, реализации, кон-

троля, коррекции и оценки. Благодаря аутометодическим задачам, которые вводятся в упражнения по обучению чтению, все предметные действия профессионально ориентированного чтения оказываются методически профилированными и повышают свой развивающий эффект для умений данного вида чтения.

В заключение отметим, что развитие лингвопознавательной компетенции в сфере профессионально ориентированного чтения на иностранном языке у студентов неязыкового ВУЗа рассматривается нами, как процесс, позитивная направленность которого обеспечивается непрерывностью языковой подготовки, с целью постепенного наращивания объема языковых знаний, навыков и умений, творческого самосовершенствования и самообразовательной деятельности. Ведущими компонентами данной компетенции являются мотивационно-ценностный, содержательный, процессуально-управленческий и коммуникативный элементы, а также личностный опыт обучаемого.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГАЛЬСКОВА Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя. 2-е изд., перераб. и доп. М. : АРКТИ, 2003.
2. ГИНИАТУЛЛИН И. А. Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком на специальном факультете : учеб. пособие к спецкурсу / Свердлов. гос. пед. ин-т. Свердловск, 1990.
3. ГОСУДАРСТВЕННЫЕ образовательные стандарты высшего профессионального образования. 540000. Педагогические науки. Спб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2000.
4. ЗЕЕР Э. Ф., СЫМАНЮК Э. Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4.
5. ЗИМНЯЯ И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
6. ПОЗНЯК Д. В. Обучение студентов языкового вуза самостоятельному совершенствованию аудитивных умений иноязычной речи : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007.
7. СЕРОВА Т. С. Теоретические основы обучения профессионально-ориентированному чтению на иностранном языке в неязыковом вузе : дис. ... д-ра пед. наук. Пермь, 1989.
8. ЩУКИН А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов. 3-е изд. М. : Филоматис, 2007.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева