КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал
Солонина Л. В. Основные принципы формирования иноязычной учебной компетентности // Концепт. – 2013. – № 11 (ноябрь). – ART 13220. – 0,6 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2013/13220.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.
ART 13220 УДК 378.14

Солонина Лариса Валерьевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка и методики его преподавания ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт», г. Шадринск
sololav@mail.ru

Основные принципы формирования иноязычной учебной компетентности

Аннотация. *Статья посвящена проблеме формирования иноязычной учебной компетентности студентов языкового факультета педагогического вуза. В статье рассматривается понятие иноязычной учебной компетентности, приводится его компонентный состав, дается краткая функционально-содержательная характеристика и подробно анализируются требования, выдвигаемые к комплексу упражнений, являющихся ключевым звеном в процессе формирования данного вида компетентности.*
Ключевые слова: *учебная компетентность, формирование, принципы, иностранный язык, профессиональное языковое образование.*

Проблема повышения качества образования вообще и профессионального языкового образования в частности, как и формируемый на этой основе компетентностный подход к образованию требуют нового видения самого содержания образования, его методов и технологий.

Существующая потребность современного общества в личности профессионала-лингвиста, способного к самостоятельному овладению иностранным языком, умеющего учить язык, знающего, как осуществить эту деятельность оптимально, подтверждает необходимость теоретической и практической разработки методики развития иноязычной учебной компетентности будущего учителя иностранного языка (ИЯ).

В ходе анализа психолого-педагогической и методической литературы были выявлены основания для разграничения понятий профессиональной практико-языковой самообразовательной и иноязычной учебной компетентности (вторая является исходной основой для формирования первой), которые составляют профессиональную познавательную компетентность, входящую в состав профессиональной компетентности будущего учителя ИЯ.

Иноязычную учебную компетентность мы рассматриваем как способность к эффективной самостоятельной учебной деятельности по овладению ИЯ в процессе обучения в условиях взаимодействия функционирующего и постепенно редуцирующегося педагогического управления и формирующегося и нарастающего самоуправления. Компонентами учебной компетентности являются: необходимая базовая мотивация и определенные убеждения (субъектная позиция); метакогнитивные знания («методический минимум»); умения (владение действиями); соответствующие личностные качества.

Анализ «методической действительности», которая рассматривается нами как действительность положения дел в связи с развитием учебной компетентности применительно к учебно-программным документам, учебным пособиям, реальностям учебного процесса (позиция обучающихся и обучающих, состояние обучения по материалам литературных данных, опросов, тестов, наблюдений) подтвердил содержательную неполноту и, прежде всего, отсутствие обоснованного комплексного подхода к процессу развития иноязычной учебной компетентности студентов, что не согласуется с целеустановкой на развитие личности педагога, готового постоянно самосовершенствоваться, пополнять собственные знания, развивать практические умения и навыки.

Это обусловило необходимость выявления функционально-деятельностного содержания иноязычной учебной компетентности. Были выделены умения, относящиеся к составу развиваемой учебной компетентности, необходимые для их реализации знания, а также общефункциональные характеристики учебной компетентности, т. е. свойственные ей признаки, без которых она не может функционировать.

В состав иноязычной учебной компетентности входят аутометодические метакогнитивные (функция общего аутометодического управления познавательными процессами) и аутометодически профилированные объектные умения (функция совершенствования иноязычных умений и навыков).

Неотъемлемым компонентом иноязычной учебной компетентности являются метакогнитивные знания, которые призваны способствовать оптимальному и эффективному овладению всеми видами умений.

Среди личностных качеств, входящих в состав иноязычной учебной компетентности мы выделили целеустремленность, организованность, самостоятельность, работоспособность, гибкость, ответственность, дисциплинированность, инициативность, настойчивость, внимательность, интеллектуальные качества.

Опираясь на эти положения, мы предприняли попытку сформулировать общие требования к комплексу упражнений для развития иноязычной учебной компетентности. Мы будем пользоваться термином «комплекс упражнений», т. к. речь идет о развитии сравнительно ограниченной группы умений.

Содержание обучения иностранным языкам всегда зависит от целей обучения. Они же определяют выбор упражнений и критерии, по которым они объединяются в определенную систему.

Процесс становления иноязычной учебной компетентности предполагает функционирование специального комплекса упражнений, имеющих своей целью формирование и развитие составляющих компонентов данного вида компетентности.

Поскольку развитие иноязычной учебной компетентности проходит в практическом курсе иностранного языка, необходимо соотнести это развитие с общедидактическими и методическими принципами обучения ИЯ. Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез выделяют следующие общедидактические принципы [1]:

Принцип личностно-ориентированной направленности обучения. По мнению А. А. Леонтьева такая направленность обучения ИЯ «призвана развивать умение осознанно планировать свое развитие, понимать динамику последнего и самостоятельно учиться, формировать в ученике систему личностных свойств и качеств, способствующих его саморазвитию: мотивацию, рефлексию, системные знания» и т. д. [2]. Соответственно упражнения нашего комплекса также должны иметь соответствующую направленность, тем более что указанные компоненты входят в состав самой учебной компетентности.

Принцип сознательности требует осознания учащимися осваиваемых действий и операций с языковым материалом, поскольку основу взаимосвязанного коммуникативного, социокультурного и когнитивного развития обучающихся должны составлять умение сознательно пользоваться изучаемым языком как средством общения и самовыражения и знание важнейших подсистем изучаемого языка [3]. В нашем случае соблюдение данного требования предполагает определенное содействие отдельных упражнений и комплекса в целом тому, чтобы обучаемый сам осознанно управлял процессом индивидуального усвоения языка.

Обучение ИЯ должно строиться как творческий процесс. Творческий характер процесса обучения ИЯ проявляется в том, что обучающийся, решая те или иные

коммуникативные (и учебные) задачи, реализует собственные намерения, т. е. действует от своего лица [4]. Упражнения комплекса должны, таким образом, предоставлять студентам возможность для самостоятельного переноса усваиваемых или усвоенных ранее знаний, навыков и умений в новый контекст их использования. Содержание упражнений предполагает не просто механическое усвоение, а его интеллектуальную и творческую переработку, призвано способствовать саморазвитию и саморефлексии обучающихся.

Принцип деятельностного характера обучения ИЯ или активности. Так как «подлинно деятельностный подход к обучению ИЯ можно реализовать только при условии, если оно будет спланировано с точки зрения специфики усвоения учащимися ИЯ» [5], то и в упражнениях для развития иноязычной учебной компетентности должна учитываться эта специфика. Если мы говорим о деятельностной основе процесса обучения ИЯ, то парадигма отношений субъектов учебного процесса должна носить многосторонний характер (часто такое общение является односторонним – от преподавателя к студенту). Задания упражнений должны обуславливать интерактивный (направленный на взаимодействие) характер обучения и способствовать развитию у учащегося умения самостоятельно осуществлять как коммуникативную так и учебную деятельность, т. е. проявлять себя в качестве самостоятельного и полноправного участника этой деятельности [6].

Обучение ИЯ должно быть направлено на формирование автономии учащегося в учебной деятельности по овладению ИЯ. По мнению Г. М. Бурденюк, «Самостоятельная учебная деятельность как самоуправляемая система в качестве подсистем включает два активных компонента – деятельность обучающего и деятельность обучающихся, находящихся во взаимодействии, взаимопроникновении и постоянном обоюдном саморегулировании, самосовершенствовании (деятельность обучающего не обязательно предполагает его личное присутствие, т. к. она материализована в дидактических целях, материалах, указаниях, созданных им условиях, подобранных средствах управления и т. д.)» [7].

Следовательно, наша задача и задача нашего комплекса упражнений заключается в том, чтобы помочь каждому студенту осознать свой индивидуальный путь овладения или усвоения ИЯ.

Что касается методических принципов обучения ИЯ, то здесь приоритет авторы отдают трем принципам:

Принцип коммуникативной направленности обучения**.** Как известно, в методике обучения иностранным языкам основной смысл принципа коммуникативной направленности заключается в понимании того, что главным объектом обучения является речевая деятельность на изучаемом языке, или общение на этом языке в различных видах речевой деятельности [8]. Современная сущность обучения ИЯ предполагает еще и формирование у него комплекса личностных качеств и умений, которые присущи поликультурной языковой личности и которые могут и не иметь прямой связи с вербальными способностями учащегося [9]. Этот принцип требует от нашего комплекса упражнений ориентации на развитие у обучающихся способности и готовности осуществлять общение на ИЯ и способности к адекватному взаимодействию с представителями иных культур («формирование черт поликультурной языковой личности»).

Принцип взаимосвязанного обучения основным видам речевой деятельности (обучение в условиях общения, приближенного к реальному общению). Важно, чтобы обучающиеся с самого начала учились общаться на ИЯ в естественной форме, присущей носителям этого языка, результатом чего должно быть овладение ими

способами социального взаимодействия, т. е. приемами и средствами взаимодействия. При этом необходимо учитывать прогрессию в становлении речевых умений, обеспечивать повторяемость материала и предлагать адекватные средства и формы контроля успешности обучения [10]. Комплекс упражнений, таким образом, должен учитывать специфику каждого вида речевой деятельности и одновременно развивать их в комплексе (как коммуникативную компетентность), обеспечивая адекватность содержания упражнений определенному этапу становления речевых умений.

Принцип ориентации на родную лингвокультуру (на родной язык) учащегося. «Владение родным языком следует использовать при обучении ИЯ, поставив это владение на службу овладения неродным языком» [11]. Это означает для нас необходимость интеграции в комплекс упражнений идеи об опоре на имеющийся у студентов опыт в родном языке и о переносе ряда умений из родного языка на процесс овладения ИЯ.

Далее следует проанализировать еще ряд специальных требований, являющихся, по нашему мнению, существенными в процессе развития иноязычной учебной компетентности на начальном этапе профессионального языкового образования.

Поскольку мы планируем развивать иноязычную учебную компетентность у студентов факультета иностранных языков педвуза, то при выдвижении требований к комплексу упражнений целесообразно исходить и из особенностей процесса обучения в вузе. Основной особенностью этого процесса является тот фактор, что «данное профессиональное обучение осуществляется на основе среднего образования, и требование преемственности в обучении учебно-воспитательного процесса в средней и высшей школе является поэтому основополагающим, особенно при обучении иностранному языку» [12]. При этом преемственность в обучении, по мнению А. Л. Бердичевского, должна осуществляться на всех уровнях системы: содержания, методов, средств и форм обучения.

Данное требование непосредственно согласуется с требованием учета этапа обучения. Поскольку наш комплекс упражнений рассчитан, в первую очередь, на студентов первого курса, то следует учесть уровень их языкового развития, их языковой подготовки. Поскольку студенты первого курса – это, в большинстве своем, «вчерашние школьники», выпускники средней школы (некоторые окончили средние профессиональные учебные заведения), то и их подготовка по ИЯ соответствует уровню программы средней школы. И поэтому при разработке комплекса упражнений мы обязаны учесть данное обстоятельство и согласовать предметное содержание (их языковое наполнение) с уровнем подготовки (как языковой, так и речевой) выпускника средней школы, в первую очередь это касается начального этапа обучения (периода адаптации). Это и должно послужить реализации требования учета этапа обучения.

Для социально-психологической характеристики студенчества важно, что этот этап развития жизни человека связан с формированием относительной экономической самостоятельности, установлением спортивных рекордов, художественных, технических и научных достижений, что должно учитываться преподавателем в содержании, проблематике и приемах организации учебной деятельности и педагогического общения в вузе. «Перед преподавателем стоит ответственная психолого-педагогическая задача формирования студента как субъекта учебной деятельности, что предполагает, прежде всего, необходимость обучить его умению планировать, организовывать свою деятельность, умению полноценно учиться, общаться. Подобная постановка вопроса требует определить учебные действия, необходимые для успешной учебы, программу их выполнения на конкретном учебном материале и четкую организацию упражнений по их формированию. При этом образцовое выполнение этих действий должен демон-

стрировать сам преподаватель, учитывая трудности адаптационного периода обучения студентов на первом курсе» [13]. Чтобы помочь студенту осознать себя субъектом деятельности, носителем определенных общественных ценностей, сформировать его мировоззрение, развить его рефлексию, преподаватель обязан думать об «усилении диалогичности обучения, специальной организации педагогического общения, создании для студентов условий возможности отстаивать свои взгляды, цели, жизненные позиции в процессе учебно-воспитательной работы в учебном заведении» [14].

Выделив группы умений и личностные качества иноязычной учебной компетентности, мы считаем, что комплекс упражнений должен соответствовать требованию адекватности формируемым умениям и целевым личностным качествам. Следовательно, комплекс упражнений для развития иноязычной учебной компетентности должен содержать следующие группы упражнений, направленные на формирование и развитие основных групп умений и соответствующих личностных качеств, а именно: аутометодические метакогнитивные упражнения и аутометодически профилированные объектные упражнения.

Кроме того, внутри основных групп умений иноязычной учебной компетентности нами были выделены подгруппы умений, формирование которых должно осуществляться в процессе выполнения соответствующих типов упражнений.

Важным требованием к разработке комплекса упражнений для развития иноязычной учебной компетентности является требование поэтапности формирования этих умений**.** На возможность поэтапного формирования умений указывали И. А. Зимняя, И. Л. Бим, В. Л. Скалкин, Т. С. Серова, С. Ф. Шатилов, и др. По мнению Н. Ю. Бугримовой, процесс формирования самообразовательных умений включает в себя следующие три этапа.

1. Подготовительный (постановка задач, требующих овладения соответствующими умениями, определение уровня их сформированности).

2. Этап осмысления (осознание, усвоение знаний и правил, необходимых для формирования умений, использования новых приемов и способов работы, созданных другими).

3. Этап осуществления (использование приобретенных знаний, умений в новых ситуациях).

Мы поддерживаем эту точку зрения и считаем, что учебные умения в овладении ИЯ можно и нужно формировать с учетом этих трех этапов. Данное требование также должно найти свое отражение в разрабатываемом нами комплексе упражнений, оно предполагает ориентировку отдельных элементов комплекса – упражнений – на один из выше названных этапов.

В методической литературе действия, осуществляемые студентами в ходе самостоятельной учебной деятельности, дифференцируются по степени познавательной самостоятельности.

Так, П. И. Пидкасистый выделяет следующие типы самостоятельных работ по степени проявления познавательной самостоятельности, в процессе выполнения которых «создаются необходимые предпосылки для постепенного перерастания контроля в самоконтроль, обучения в самообучение, т. е. для формирования у студентов опыта самообразовательной деятельности» [15]:

- воспроизводящие по образцу;
- реконструктивно-вариативные;
- частично-поисковые и эвристические;
- исследовательские.

Для студентов начального этапа обучения приемлемыми будут первые три типа заданий для самостоятельной учебной деятельности.

Согласно И. А. Гиниатуллину, по степени проявления познавательной самостоятельности можно различать три основных вида самостоятельной учебной деятельности:

– регламентируемую, осуществляемую на базе развернутых внешних опор;
– ориентируемую, проводимую с помощью редуцированных опор;
– подлинно-самостоятельную, совершающуюся без внешних дидактических опор [16].

Подлинно-самостоятельная деятельность и в этой классификации нетипична для начального этапа обучения ИЯ. В соответствии с необходимостью создания условий для постепенного повышения уровня самостоятельности студентов в начале опытного обучения упражнения могут выполняться по развернутым дидактическим опорам, например, в виде: алгоритмических правил или предписаний (в форме вербальных предписаний, схем, таблиц, памяток-инструкций (конкретные указания о необходимости определенных действий или шагов); памяток-советов (рекомендации, при каких условиях то или иное действие осуществляется успешнее).

Таким образом, регламентируемая и ориентируемая самостоятельная учебная деятельность предполагают наличие алгоритма учения; деление самостоятельной работы на шаги; предъявление студенту в каждом шаге учебной задачи; предоставление ему средства для самоконтроля (ключа); оперативную коррекцию возможных ошибок; выполнение дополнительных заданий в случае ошибок. Обращает на себя внимание тот факт, что авторы концепций по формированию познавательной самостоятельности (Г. М. Бурденюк, И. А. Гиниатуллин, П. И. Пидкасистый и др.), несмотря на некоторые различия в деталях сходятся во мнении, что для формирования умений самостоятельной учебной деятельности определяющим является ограниченная редукция внешнего управления, сокращение опор, ориентировочной основы действий и на этой основе формирование самоуправления как личностного качества субъекта самообразовательной деятельности.

Таким образом, при разработке упражнений для развития иноязычной учебной компетентности должно быть учтено требование нарастания познавательной самостоятельности от регламентируемой через ориентируемую до отдельных проявлений подлинно-самостоятельной учебной деятельности, что предполагает отличия в формулировках заданий для упражнений, наличие или отсутствие дидактических опор в процессе выполнения заданий, разные формы контроля или самоконтроля результатов и т. п.

Развитие иноязычной учебной компетентности студентов первого курса факультета иностранных языков требует также и учета межаспектных и междисциплинарных связей в учебном процессе. Межаспектные связи должны приниматься во внимание в практическом курсе ИЯ. Различные аспекты языка (лексический, грамматический, фонетический) рассматриваются в неразрывной связи в рамках практически любого упражнения, в т. ч. и упражнений для развития иноязычной учебной компетентности.

Таким образом, разработка комплекса упражнений для развития иноязычной учебной компетентности студентов специального факультета вуза на занятиях по практическому курсу ИЯ должна осуществляться с учетом следующих принципов и требований.

1. Общедидактических принципов обучения ИЯ:

– личностно-ориентированной направленности учебного процесса;
– сознательности;
– творческой направленности;
– деятельностного характера обучения;
– развития автономии учащегося в учебной деятельности по овладению ИЯ.

Солонина Л. В. Основные принципы формирования иноязычной учебной компетентности // Концепт. – 2013. – № 11 (ноябрь). – ART 13220. – 0,6 п. л. – URL: http://e-koncept.ru/2013/13220.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.
ART 13220 УДК 378.14

2. Методических принципов обучения ИЯ:
– коммуникативной направленности обучения;
– взаимосвязанного обучения различным видам речевой деятельности;
– ориентации на родную лингвокультуру (на родной язык).
3. Специальных требований:
– преемственности в обучении;
– учета этапа обучения; адекватности формируемым умениям и целевым личностным качествам;
– поэтапности формирования умений;
– нарастания познавательной самостоятельности;
– учета межаспектных и междисциплинарных связей.

Ссылки на источники

1. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2004. – 336 с.
2. Leontjew A.A. Sprache soll nicht “fremd” sein // Lerntheorie. Tätigkeitstheorie. Fremdsprachenunterricht / Hrsg. S. Ehlers. – München, 1995.
3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Указ. соч.
4. Там же.
5. Там же.
6. Там же.
7. Бурденюк Г. М. Управление самостоятельной учебной деятельностью при обучении иностранным языкам взрослых: дис. ... докт. пед. наук. – М, 1993.
8. Миролюбов А. А. Сознательно-сопоставительный метод обучения иностранным языкам. – М., 1998.
9. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Указ. соч.
10. Там же.
11. Миролюбов А. А. Указ. соч.
12. Бердичевский А. Л. Оптимизация системы обучения иностранному языку в педагогическом вузе. – М.: Высшая школа, 1989.
13. Зимняя И. А. Педагогическая психология. – М.: Логос, 2003.
14. Там же.
15. Пидкасистый П. И., Пасекунов А. Е. Навыки самообразования – важная цель обучения // Вестник высшей школы. – 1987. – № 4. – С. 31–34.
16. Гиниатуллин И. А. Самостоятельная учебная деятельность по овладению иностранным языком на специальном факультете. – Свердловск, 1990.

Solonina Larisa,
candidate of Pedagogic Sciences, associate professor at the chair of the German language and methods of teaching, Shadrinsk State Teacher Training Institute, Shadrinsk
sololav@mail.ru

Basic principles of forming foreign language learning competence

Abstract. The article is devoted to the problem of language-practice learning competence of student of the faculty of foreign languages at the teacher training university. The author gives the definition of language-practice learning competence, describes its structural components, characterizing their functions and contents, and analyzes demands which make basic component of the process of forming this kind of competence.

Keywords: learning competence, forming, principles, foreign language, professional language education.

ISSN 2304-120X
11
9 772304 120135

Рекомендовано к публикации:
Горевым П. М., кандидатом педагогических наук, главным редактором журнала «Концепт»