

УДК 378.016:811

## К ВОПРОСАМ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МЕТАКОМПЕТЕНЦИИ В ПРОЦЕССЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

*Л. М. Орбодоева*

### DEVELOPING PROFESSIONAL META-COMPETENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

*L. M. Orbodoeva*

Данная статья посвящена вопросам развития профессиональной метакомпетенции у студентов-лингвистов. Назначение этой компетенции как лингводидактической инновации заключается в управлении информацией, знаниями, своими способностями в процессе овладения иностранным языком и в дальнейшем в регулировании своей профессиональной деятельности. Автор разрабатывает процессуально-технологический аспект формирования метакомпетенции с позиции саморегуляции метакогнитивных процессов.

The paper focuses on problems of the professional meta-competence development. The competence implies the management of information, knowledge and skills in learning foreign languages and in regulating professional activity. The author suggests and describe the procedure and the technological aspect of the competence on the basis of metacognitive self regulatory processes.

**Ключевые слова:** лингвистическое образование, компетентностная модель, управление знаниями, метакомпетенция.

**Keywords:** linguistic education, competence-based model, knowledge management, meta-competence.

Актуальность исследования вопросов формирования профессиональной метакомпетенции у студентов языковых факультетов обусловлена теми требованиями, которые предъявляются в настоящее время к результатам обучения в университете. Как известно, целевой основой для организации образовательного процесса в вузе служит компетентностная модель выпускника. Именно в категории компетенций – общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных – сформулированы требования к результатам освоения образовательных программ бакалавриата и магистратуры согласно ФГОС ВО 3+ по направлению 45.04.02 «Лингвистика». Среди них целый ряд компетенций направлен на развитие интеллектуально-личностного потенциала студентов, что подразумевает формирование у обучающихся способностей к саморазвитию, способностей применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для интеллектуального развития, повышения собственной профессиональной компетентности в таких видах деятельности, как лингводидактическая, переводческая, консультативно-коммуникативная, информационно-лингвистическая и научно-исследовательская [7]. Развитие таких интегративных и междисциплинарных компетенций мы рассматриваем в настоящем исследовании в категории *метакомпетенции*.

В работах зарубежных ученых значение понятия метакомпетенции раскрывается по аналогии с понятием «метакогниции», трактуемой в свою очередь в литературе как «знание о собственном знании» [11 – 12]. В работах немецкого исследователя в области управления компетенциями J. Erlenbeck метакомпетенция выступает исходной диспозицией (предрасположенностью), на основе которой возможно формирование разного рода компетенций [12]. В соответствии с этим о сформированности метакомпетенции можно говорить, если обучающийся способен самостоятельно ставить перед собой цели обучения, планировать свои дейст-

вия, выбирать стратегии для их выполнения и учиться на приобретенном опыте.

Проведенный анализ научной литературы позволяет нам определить *профессиональную метакомпетенцию* как метасистемную компетенцию, позволяющую обучающимся управлять информацией, знаниями, своим интеллектуальным развитием и рефлексивными механизмами как в процессе обучения, так и в процессе дальнейшей профессиональной деятельности [6]. Формирование метакомпетенции заключается по сути в том, как научить студентов актуализировать имеющиеся у них знания, умения, языковой и речевой опыт иноязычного общения для дальнейшего развития в себе новых качеств, способностей и компетенций, в том числе и профессиональных.

В рамках проводимого нами исследования профессиональной метакомпетенции основной упор делается на иностранный язык, на его обучающий и развивающий потенциал. Именно процесс изучения иностранного языка является необходимым фактором интеллектуально-личностного развития студента и служит предпосылкой формирования метакомпетенции. Закладываемые у студентов-лингвистов основы вторичной языковой личности (термин И. И. Халеевой), в частности, речь идет о приобщении к концептуальным системам изучаемых языков, об умениях сопоставлять эти системы с картиной мира своей лингвокультуры, способностях студентов осознавать то обстоятельство, что они вынуждены находиться «в измерениях двух различных социокультурных общностей, рефлектируя над спецификой двух различных лингвосоциумов» [8, с. 32], в конечном итоге способствуют осознанному управлению собственными познавательными процессами, развитию способностей к сознательному и преднамеренному контролю собственного знания и его применению как в учебной, так и в дальнейшей профессиональной деятельности.

При разработке процессуально-технологического аспекта формирования метакомпетенции мы исходим

из лингводидактических основ обучения иностранным языкам и культурам. При этом мы опираемся на выявленные нами содержательные компоненты искомой компетенции, куда относим декларативные знания (опыт и знания о собственных способностях и компетенциях) и собственно процедурные знания, включающие в себя саморегуляцию, самоорганизацию и саморефлексию [6].

Что касается декларативных знаний в содержании профессиональной метакомпетенции, то к ним следует отнести знания о собственных познавательных стратегиях, применяемых в изучении, овладении и использовании иностранным языком, а также речевой и языковой опыт обучающихся. Анализ научной литературы позволяет говорить о том, что опыт в содержании профессиональной метакомпетенции обеспечивает способность субъекта «интроспективно просматривать и отслеживать свой ход интеллектуальной деятельности» [9, с. 154]. В соответствии с этим речевой и языковой опыт, приобретаемый в процессе изучения ИЯ, предоставляет обучающемуся возможность интроспекции с целью его актуализации в новой ситуации инокультурного общения, в новой проблемной ситуации. Из своего опыта студент подбирает прототипы для решения (иноязычных) коммуникативных задач (например, написание личного письма, составление резюме, реферирование статьи, подготовка доклада и т. п.). В этой связи можно согласиться с точкой зрения Б. М. Гаспарова о том, что «всякое употребление языка представляет собой непрерывное движение потока человеческого опыта, который вбирает в себя уникальное стечение обстоятельств, при которых и для которых он был создан» [1, с. 11]. При этом речь идет о коммуникативных намерениях, жанровых, стилевых чертах самого сообщения, о множествах ассоциаций с предыдущим опытом и т. д. Иными словами, каждая новая ситуация использования языка обогащает тем самым речевой и языковой опыт. Сформированность же метакомпетенции заключается в способности студентов обращаться к этому опыту (как к опыту использования родного языка, так и к опыту, приобретаемому в процессе овладения иностранным языком) при решении разных задач. На расширение такого опыта направлено в целом все содержание обучения иностранного языка, реализуемого в различных сферах и ситуациях иноязычного общения через овладение речевым материалом, иноязычными текстами разных стилей и жанров и др. [10].

Проведенный анализ научной литературы в области менеджмента знаний, управления компетенциями, когнитивной психологии позволил нам выделить на первый план процессы саморегуляции в качестве главных исполнительных процессов в структуре метакомпетенции [4 – 5; 9; 12]. Это объясняется прежде всего тем, что действия планирования, наблюдения, применения, оценки и корректировки собственных когнитивных процессов рассматриваются в научной литературе в категории метакогнитивных умений (само)регуляции [5]. Данное обстоятельство дает нам возможность реализовать в методическом плане технологический аспект формирования метакомпетенции, поскольку когнитивные и метакогнитивные процессы, лежащие в основе метакомпетенции, могут исследоваться лишь опосредованно, главным образом через их итоговые проявления в виде таких умений, как осуществление

мониторинга деятельности; планирование деятельности; поиск и применение когнитивных стратегий при обработке информации; самооценка и самоконтроль и др. Поэтому целенаправленное их развитие возможно также опосредованно в ходе изучения иностранного языка.

Вместе с тем анализ научной литературы, результаты анкетирования выпускников, а также собственный многолетний опыт преподавания на языковом факультете, позволяет сделать вывод о том, что перечисленные умения формируются в процессе обучения иностранному языку при восприятии и продуцировании речи. Так, умения саморегуляции вполне соотносятся с функциями языкового сознания – с ориентировочно-селективной и регулятивно-управляющей, представленными в работе А. А. Залевской. Первая функция обеспечивает ориентировку при выборе языковых средств в соответствии с коммуникативным заданием при продуцировании речи и ориентировку в структуре сообщения для перехода от поверхностных структур к замыслу высказывания при восприятии речи, а вторая функция – контроль за речевыми операциями и оценку высказывания с точки зрения соответствия норме [2, с. 134 – 135]. Кроме того, другая работа А. А. Залевской свидетельствует о том, что в условиях двуязычия формируются уникальные регулятивные механизмы, связанные с восприятием, пониманием и продуцированием речи второго (в нашем случае иностранного) языке [3]. Это позволяет говорить о том, что осознанные процессы регуляции речемыслительной деятельности в рамках иноязычной подготовки во многом детерминируют успешность формирования профессиональной метакомпетенции у студентов-лингвистов.

В соответствии с этим регуляция в содержании метакомпетенции представляет собой мониторинг собственных способностей, качеств, готовностей и включает:

- 1) планирование процесса выполнения деятельности/решение задачи;
- 2) осознание своей способности её реализовать;
- 3) собственно реализацию;
- 4) оценку эффективности процессов мониторинга и выбранных стратегий выполнения действий [4; 9].

Вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что эти процессы функционируют в сознательной деятельности и позволяют распределить интеллектуальные ресурсы для текущей задачи в процессе изучения ИЯ: определять стратегии выполнения коммуникативной задачи/обработки инокультурной (иноязычной) информации, определять последовательность действий для решения задачи, изменять/корректировать стратегии в процессе выполнения задачи, подводить итоги, оценивать свои результаты.

Таким образом, на основе процессов регуляции метакогнитивными механизмами мы выделяем в ходе формирования метакомпетенции 4 взаимосвязанных этапа:

1. *Диагностико-прогнозирующий этап* предполагает осознание собственных коммуникативно-познавательных потребностей, инициирование активности на базе внутренней мотивации, установку на овладение профессиональными компетенциями. К задачам первого этапа относятся постановка целей и определение условий их достижения на основе анализа

собственных знаний, способностей и компетенций. На этом этапе осуществляется прогнозирование результатов своей деятельности в ходе выполнения практического задания; учет последствия принимаемых решений и возможные изменения условий выполнения, а также выбор средств (стратегий) достижения цели. Перечень формируемых умений можно сформулировать следующим образом:

- анализировать и диагностировать ситуацию;
- обнаруживать и формулировать проблемную ситуацию;
- выходить за пределы ситуации («стереообзор» проблемы);
- определять факторы, влияющие на принятие решений;
- осознавать и формулировать индивидуальные цели;
- осознавать свои интеллектуальные преимущества и ограничения;
- выбирать средства достижения целей;
- предвосхищать последствия принимаемых решений;
- искать альтернативные варианты действий;
- анализировать и оценивать метакогнитивные стратегии.

Примерами данного этапа могут послужить выявление ожиданий студентов от выполнения задания, осознание обсуждаемой проблемы, выявление готовности студентов к смене перспективы. Предварительное обсуждение задания способствует корректировке его содержания, позволяет учитывать интересы студентов, обращаться к их опыту и имеющимся знаниям, повысить интерес обучающихся к проблеме.

**2. Этап планирования.** Как известно, планирование представляет собой совокупность действий, направленных на достижение цели. Основной задачей второго этапа является разработка эффективной программы действий, что предполагает в свою очередь сформированность следующих умений:

- определить последовательность действий для осуществления целей;
- отделять главное от второстепенного;
- выбирать оптимальные способы достижения цели;
- распределять ресурсы (например, распределение времени);
- выбирать релевантные источники информации.

**3. Организационно-исполнительный этап.** Данный этап предполагает идентификацию и экспликацию стратегий решения мыслительных задач; применение прошлого опыта, знаний, умений (применение опыта родного языка, опыта изучения первого/другого иностранного языка); приспособление к новым условиям и к характеру деятельности; перенос навыков решения конкретной задачи на решение новых задач; целенаправленный поиск иноязычной информации; её структурирование и переработка и т. д. Основными задачами третьего этапа выступает формирование у обучающихся умений находить и анализировать информацию из различных источников, умения интерпретировать полученные данные, умение структурировать и перерабатывать информацию, а также развитие у студентов ответственности и креативности и умений работать в

группе. Этот этап связан с поиском решения проблемы, переработкой информации и развитием личностных качеств, а также с формированием у студентов оценочного суждения к обсуждаемым вопросам. К основным умениям данного этапа отнесем следующие:

- использовать стратегии решения мыслительных задач;
- применять прошлый опыт, знания, умения;
- приспосабливаться к новым условиям и к характеру деятельности;
- ориентироваться в информационном пространстве;
- вести целенаправленный поиск информации;
- структурировать и перерабатывать информацию;
- выделять ключевую информацию;
- идентифицировать, сравнивать, классифицировать, сопоставлять, обобщать, систематизировать, уточнять, пояснять, детализировать, аргументировать, делать выводы, умозаключения.

**4. Контролирующий этап.** Контроль процесса и результатов собственной деятельности осуществляется при сопоставлении достигнутых результатов с поставленными целями. На основании самоконтроля принимается решение о коррекции исполнительских или управляющих действий. Таким образом, основная задача четвертого этапа – это рефлексия деятельности, оценка и корректировка. На этом этапе предполагается формирование следующих умений:

- осуществлять рефлексивную оценку конечных результатов деятельности;
- оценивать эффективность использованных стратегий;
- оценивать свои действия;
- осуществлять внутреннюю самооценку (само-рефлексию);
- проводить мониторинг степени владения компетенциями;
- оценивать собственный уровень развития профессиональных компетенций;
- предпринимать корректирующие действия;
- осуществлять поиск обратной связи о результатах выполнения задачи.

Содержание предложенных этапов в контексте межкультурного общения и межкультурной коммуникации послужило в нашем исследовании основой для дальнейшей разработки операционально-деятельностного аспекта. При организации овладения представленным ранее содержанием необходимо было переосмыслить характер отношения субъектов образовательного процесса и формы работы в ходе формирования метакомпетенции. Важным для нас выводом явилось то, что меняется роль преподавателя: от простого транслятора знаний к роли фасилитатора, выполняющего функции наставничества, коучинга, который создает условия, позволяющие обучающимся проявлять свою собственную активность для решения различных коммуникативно-познавательных, проектно-исследовательских и творческих задач в процессе овладения иностранным языком. Поэтому особое значение приобретают такие образовательные технологии и методы, которые обеспечивают диалогичность, интерактивность, аутентичность, продуктивность и осоз-

нанность процесса формирования профессиональной метакомпетенции у студентов. Все это детерминирует в нашем исследовании выбор и обоснование таких образовательных технологий, как исследовательские, проектные, интерактивные и рефлексивные.

Как известно, исследовательские методы направлены на анализ ситуации, обнаружение проблемных ситуаций, предвосхищение последствий принимаемых решений, продумывание нескольких этапов вперед при решении задачи и т. д. В частности, на диагностико-прогнозирующем этапе формирования метакомпетенции могут быть использованы такие приемы, как составление интеллект-карт (ментальных карт), составление причинно-следственных диаграмм (или диаграммы Исикавы по принципу «рыбьего скелета»), навигационных схем, проведение мозгового штурма и т. д.

Целью интерактивных технологий является повышение активности обучающихся, активизация совместной деятельности студентов. Примером может послужить метод фасилитации, когда преподаватель (а позже один из студентов) направляет в группе обучающихся поиск и анализ информации по конкретному вопросу или поставленной задаче [13]. В качестве приемов можно предложить ретроспективу уже выполненного группового проекта, этнографического задания, проведенной ролевой или деловой игры. На наш взгляд, по своему содержанию данный прием относится к методам групповой рефлексии. По сути, в основе ретроспективы лежат рефлексивные процессы. В первую очередь речь идет о (само)оценке обучающихся: выявление студентами положительных моментов и недостатков в проделанном проекте (выполненном задании, выполненном письменном переводе и пр.), умение оценить вклад каждого в выполнении проекта. Однако в методическом плане важно учитывать

то, что вектор управления деятельностью студентов должен осуществляться от ретроспективы к перспективе, а именно к улучшению своих результатов, дальнейшему планированию своих действий (например: Что я (мы) знаю (знаем) об этом? Что меня интересует? Каких знаний мне не хватает? Каких личностных качеств мне не хватает? Достаточен ли уровень моей коммуникативной компетенции? Как могу повысить уровень языка? С какими типами текстов предстоит мне познакомиться? Где я буду искать достоверную информацию? Как я смогу представить результат работы с новой информацией? и т. д.).

Методическая реализация предложенной технологии осуществляется нами в рамках практических дисциплин «Практикум по культуре речевого общения 1 ИЯ», «Практический курс перевода», а также теоретических дисциплин «Введение в теорию межкультурной коммуникации», «Теория межкультурной коммуникации».

Таким образом, в результате проводимого исследования нами был решен ряд промежуточных задач:

- 1) определен процессуальный механизм формирования метакомпетенции;
- 2) описаны этапы формирования метакомпетенции;
- 3) составлена номенклатура умений в содержании профессиональной метакомпетенции;
- 4) обоснована необходимость использования исследовательских, интерактивных и рефлексивных образовательных технологий и методов в формировании профессиональной метакомпетенции.

В заключении хотелось бы отметить, что студентам, осознающим состояние своих знаний, своих компетенций и целенаправленно совершенствующим их, легче обучаться в вузе и начинать свою профессиональную деятельность.

### Литература

1. Гаспаров Б. М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. М.: Новое литературное обозрение, 1996. 352 с.
2. Залевская А. А. Введение в психолингвистику. М.: Директ-медиа, 2013. 561 с.
3. Залевская А. А. Вопросы теории двуязычия: монография. М.: Директ-медиа, 2013. 145 с.
4. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2005. 352 с.
5. Литвинов А. В., Иволина Т. В. Метакогниция: понятие, структура, связь с интеллектуальными и когнитивными способностями (по материалам зарубежных исследований) // Современная зарубежная психология. 2013. № 3. С. 59 – 70.
6. Орбодоева Л. М. Метакомпетенция как компонент содержания профессиональной иноязычной подготовки студентов в языковом вузе // Вестник МГЛУ. 2014. Вып. 14(700). С. 144 – 153.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования: бакалавриат. Направление подготовки: 45.03.02. Лингвистика (Утвержден приказом Минобрнауки от 7 августа 2014 № 940). Режим доступа: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_14/m940.pdf](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_14/m940.pdf) (дата обращения: 15 апреля 2015).
8. Халеева И. И. «ЛИНГВАУНИ» – вклад в культуру мира // Лингвауни: 3-я Межд. конференция ЮНЕСКО. М., 2000. С. 29 – 34.
9. Чернокова Т. Е. Метакогнитивная психология: проблема предмета исследования // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. (Серия: Гуманитарные и социальные науки). 2011. № 3. С. 153 – 158.
10. Шукин А. Н., Фролова Г. М. Методика преподавания иностранных языков. М.: Академия, 2015. 288 с.
11. Bergmann G. 8 mal Kompetenz – Thesen zu Kompetenz, Kompetenzentwicklung und Metakompetenz. Режим доступа: [http://www.wiwi.uni-siegen.de/inno/pdf/meta-kompetenz\\_8\\_mal-1.pdf](http://www.wiwi.uni-siegen.de/inno/pdf/meta-kompetenz_8_mal-1.pdf) (дата обращения: 10 апреля 2015).
12. Erpenbeck J. Metakompetenzen und Selbstorganisation // Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung. Berlin, 2006. S. 5 – 14.
13. Löffler M. Retrospektiven in der Praxis. Veränderungsprozesse in IT-Unternehmen effektiv begleiten. dpunkt.verlag, Heidelberg, 2014. S. 189.

**Информация об авторе:**

**Орбодоева Лариса Матвеевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры перевода и межкультурной коммуникации Бурятского государственного университета, докторант Московского государственного лингвистического университета, orbodoeva@mail.ru.

**Larisa M. Orbodoeva** – Candidate of Pedagogy, Assistant Professor at the Department of Translation, Interpreting and Cross-cultural Communication, Buryat State University; Doctoral Student at Moscow State Linguistic University.

*Статья поступила в редколлегию 20.04.2015 г.*