

Н. П. Гончарук, Е. И. Хромова

РАЗВИТИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Ключевые слова: интеллектуальная компетентность, интеллектуальные компетенции, познавательные и метапознавательные барьеры, интеллектуально-развивающее обучение, интеллектуально развивающие образовательные технологии, развивающие ситуации на материале иностранных языков, таксономия развивающих заданий.

В статье обоснована структура интеллектуальной компетентности и раскрыто содержание основных компонентов. Выявлены основные характеристики и виды когнитивных и метакогнитивных барьеров. Раскрыты особенности технологии преодоления когнитивных и метакогнитивных барьеров; обоснованы принципы конструирования таксономии развивающих задач на материале иностранных языков. Разработаны и реализованы развивающие ситуации с использованием Интернет-технологий в процессе обучения иностранным языком, которые являются основой технологического обеспечения развития интеллектуальной компетентности.

Keywords: intellectual competence, intellectual competencies, cognitive and metacognitive barriers, intellect-developing education, intellect developing educational technologies, developmental situations on the basis of foreign languages, taxonomy of developmental tasks.

Intellectual competence structure and its main components content are disclosed in this paper. The main characteristics and sorts of cognitive barriers were revealed. The features of overcoming cognitive and metacognitive barriers technology were disclosed; the principles of taxonomy construction of developmental tasks on the basis of foreign languages were revealed. We have substantiated developmental tasks with the use of Internet-technologies in foreign languages learning. In fact, developmental tasks are the basis of technological ensuring of intellectual competence development.

Глобализация образования проявляется в возрастании академической мобильности, приоритете международных исследований и совместных научных и образовательных проектов, расширении сферы международных контактов и форм обмена педагогическим опытом, использовании современных информационных технологий. Глобальное образование направлено на решение тех проблем и вопросов, которые выходят за пределы национальных границ, выявляет взаимосвязь различных систем: культурной, экологической, экономической, политической и технологической. Целью глобального образования является развитие индивидуальных стратегий саморазвития и самообразования; формирование творческой личности будущих специалистов, способных принимать взвешенные решения, предвидеть их возможные последствия, чувствовать ответственность за настоящее и будущее мира.

В качестве основного смыслообразующего компонента компетентностного подхода выступают базовые (ключевые, переносимые, универсальные) компетенции, освоение которых составляет фундамент профессиональной компетентности специалиста. Интеллектуальная компетентность, как совокупность компетенций, это не просто обладание обширными знаниями, умениями, способностями, но скорее готовность эффективно их использовать в процессе решения учебно-познавательных, а затем и профессиональных задач [1,2]. В психологических исследованиях интеллектуальная компетентность определяется как метакачество, обеспечивающее готовность в самых разных ситуациях мобилизовать свои интеллектуальные компетенции для решения образовательных, профессиональных проблем на основе актуализации индивидуального менталь-

ного опыта [2,3,12,13]. Такая готовность активизирует целый ряд познавательных процессов: восприятие, внимание, память, мышление, воображение, а также процессы саморегуляции, к которым относятся следующие важные умения: постановка целей, планирование, рефлексия, оценка результатов своей деятельности. В структуру интеллектуальной компетентности входят следующие компоненты: когнитивный, метакогнитивный, коммуникативный, самообразовательный и исследовательский. Рассмотрим содержание всех компонентов [4].

Когнитивный компонент включает следующие когнитивные компетенции: умения отбирать и преобразовывать информацию; умения использовать разнообразные техники кодирования информации; владение приемами эффективного восприятия; умения использовать разные виды когнитивных схем и моделей умственной деятельности с целью анализа, структурирования, обобщения информации, переноса знаний в новые ситуации; способность мысленно видеть явление или понятие в контексте его связей с множеством других явлений и понятий; способности к гибкости и многовариантности суждений и оценок происходящего; владение приемами понимания сложных текстов.

Коммуникативный компонент содержит следующие компетенции: способности к согласованию своих позиций с интересами других людей; стремление к пониманию других людей, их мнений и взглядов; умение слушать, вести диалог, правильно формулировать вопросы; умения ясно излагать свою точку зрения, навыки публичных выступлений; готовность к объяснению целей и результатов своей работы и работы других людей, способность аргументировать и отстаивать свою позицию, уме-

ние работать в команде, участвовать в совместном решении проблем.

Самообразовательный компонент содержит компетенции, которые обуславливают готовность к самостоятельному поиску новой информации по собственной инициативе; стремление на базе полученного образования осваивать новые области знаний и технологий в соответствии с индивидуальной образовательной траекторией; готовность к овладению новыми техниками интеллектуальной деятельности, средствами Интернет-технологий с целью удовлетворения личных познавательных потребностей; стремление соответствовать логико-информационным требованиям к устной и письменной речи.

Метакогнитивный компонент содержит компетенции, способствующие интеллектуальной саморегуляции. К ним относятся: умения ставить цели, осуществлять планирование, выбирать стратегии реализации целей; способности держать под контролем ход решения задачи, осуществлять организацию обратной связи, оценку собственной деятельности, выявлять свои ошибки, выяснять их причины. Метакогнитивные компетенции предполагают понимание процессов собственного мышления; владение стратегиями решения проблем и умениями прогнозировать результаты принимаемых решений; способность к рефлексии индивидуального опыта для совершенствования самообразовательной деятельности и саморазвития; степень готовности к адекватному восприятию происходящих в мире изменений, стремление анализировать информацию с различных позиций и в различных контекстах.

Исследовательский компонент содержит компетенции, которые обеспечивают готовность к разным видам и формам исследовательской работы. К ним относятся умения самостоятельно выявлять проблемы, формулировать цели и задачи исследования, осуществлять поиск необходимой информации, анализ литературы в данной области, составлять планы реализации поставленных задач; разрабатывать критерии оценки и показатели результатов; владеть техниками представления информации в разных видах (сжатом, развернутом); умения оформлять результаты исследовательской работы в виде научных статей, тезисов, аннотаций, рецензий, презентаций; владение приемами подготовки докладов для конференций разного уровня, навыками выступлений с докладами.

Иностранный язык, как учебный предмет, обладает огромными развивающими возможностями, определяющими профессиональную состоятельность современного специалиста, в том числе его способность быстро и эффективно реагировать на изменяющиеся обстоятельства профессиональной деятельности. Необходимо подчеркнуть роль иностранного языка как одного из средств, расширяющих доступ к постоянно изменяющимся средствам информации. Его востребованность, как инструмента информационного обеспечения, обусловлена тем, что современный мир по своей природе очень динамичен: возникают новые информационные технологии, новые сферы профессиональной деятельности,

новые коммуникативные техники и новые средства общения. Потребность оперативно овладевать последними достижениями в области науки, техники и производства обеспечивается благодаря развитию умений чтения и понимания иноязычной литературы, причем сведения, которые получает специалист, пользуясь иноязычными способами кодирования, являются актуальными по времени, аутентичными по содержанию.

Специфика понятия «интеллектуально развивающее обучение» (ИРО) состоит в том, что оно представляет собой целенаправленно организованный процесс развития интеллектуальных компетенций, лежащих в основе непрерывного самообразования и саморазвития. Его содержательная и процессуальная структурные составляющие позволяют определить понятие ИРО на основе конкретных критериев, определить взаимосвязь целей, содержания, интеллектуально развивающих технологий и контрольно-оценочной деятельности. Целевой компонент модели ИРО раскрывается в описании основных линий интеллектуального развития и представлен интеллектуальными компетенциями, которые необходимо развить в процессе обучения в вузе. Образовательный результат, выраженный в терминах интеллектуальных компетенций, предполагает наличие определенных структур личности и имеет многоплановый, многогранный характер. Особенность интеллектуально развивающих технологий состоит в создании психолого-педагогических условий для обогащения интеллектуальной сферы студентов, начиная от базовых мыслительных приемов через интегральные интеллектуальные умения к развитию интеллектуальных компетенций, которые определяют готовность к самоактуализации и самообразованию [1,4].

Актуальность исследования вопросов эффективного использования развивающих возможностей иностранных языков на этапе высшего профессионального образования обусловлена тем фактом, что формирование глобального информационного пространства и резкое увеличение объема информации, предполагает не только высокий уровень иноязычной коммуникативной компетенции студентов, но и готовность к критическому осмыслению достоверности получаемой информации, ее релевантности учебно-познавательным проблемам, а также наличие умений эффективно осуществлять информационное взаимодействие с партнерами [5]. Очевидно, что данные интеллектуальные компетенции требуют целенаправленного развития, создания специальных психолого-педагогических условий для обогащения индивидуальных познавательных стилей, траекторий саморазвития и самообразования.

В процессе овладения иноязычным общением студент вынужден создавать для ее переработки специальные модели интеллектуальной деятельности, особый инструментарий, основу которых составляют базовые умственные операции: анализ, синтез, абстрагирование, обобщение, умение выделять главное и т.д. Таким образом, процессы получения, переработки, хранения данных, способы освоения новой информации, имеют много общего

при оперировании родным или иноязычным кодом. Однако, следует особо отметить, что при овладении информацией на иностранном языке, в процессе иноязычного общения, студенты постоянно находятся в ситуации интенсивного воздействия со стороны широкого спектра разнообразных образовательных, культурологических, страноведческих, исторических и других контекстов.

Глубокое усвоение знаний и умений – это сложная интеллектуальная деятельность студента, включающая все познавательные процессы, обеспечивающие прием, смысловую обработку, сохранение и воспроизведение принятого материала. Усвоение никак нельзя сводить только к памяти или прочности запоминания. Знания только тогда становятся личным достоянием человека, т.е. усваиваются только тогда, когда их восприятие, переработка и последующее использование обеспечиваются активной интеллектуальной деятельностью. Важно подчеркнуть, что прочность усвоения знаний зависит не только от специальных упражнений по их закреплению и применению, но и от индивидуальных приёмов восприятия материала (технологий чтения, умений эффективно слушать, вести диалог, аргументировать свою позицию, использовать стратегии понимания сложной информации).

Изучение иностранных языков не только открывает новые грани культуры разных стран, но и дает огромные возможности для овладения новыми аспектами видения мира, современными моделями познания. При овладении иноязычным общением студент постоянно погружен в деятельность активного реагирования. Всесторонний анализ и оценка явлений изучаемого языка, проникновение в культурные смыслы семантики слов и словосочетаний, выявление национальной специфики и своеобразия лексической и грамматической систем языка, анализ лингвистических и экстралингвистических особенностей иноязычного текста позволяют постигать ментальные сущности изучаемой и родной лингвокультур, обогащая языковое сознание студентов и влияя тем самым на их интеллектуальное развитие [7]. Причем активизируемые действия разнообразны: это восприятие и понимание нового, осмысленное воспроизведение изучаемого материала, творческий процесс самостоятельного создания нового информационного продукта, применение знаний и умений в разных видах учебной, самообразовательной, исследовательской деятельности. Все это оказывает огромное влияние на формирование интеллектуальных компетенций студентов в процессе изучения иностранных языков.

Влияние процесса преподавания иностранных языков на интеллектуальное развитие студентов в значительной мере зависит от того, как будет осуществляться отбор материала, какие способы интеллектуальной деятельности будут осваиваться студентами в процессе выполнения учебных заданий. Содержание иностранного языка должно представлять собой контекстную основу для развития интеллектуальных компетенций. Учебный материал может стать предметом развивающей познавательной деятельности студентов лишь в том случае, если он

включается в контекст развивающих учебных заданий. Оптимальные условия для развития интеллектуальных компетенций студентов могут быть созданы только в результате учета психологических механизмов умственной деятельности, стимулирования внутренних познавательных мотивов учения, обеспечения креативной развивающей образовательной среды. Конструирование системы задач должно осуществляться в соответствии с психологическими закономерностями восприятия, памяти, мышления, механизмами усвоения знаний и умений. Задачи должны разрабатываться с целью обогащения основных компонентов интеллекта студентов (когнитивного и метакогнитивного опыта), оптимального включения студентов в креативный процесс с целью развития творческой индивидуальности [6,8,9].

Образовательный процесс, ориентированный на развитие интеллектуальной компетентности, предполагает особый вид целей, состоящих в развитии интеллектуальных компетенций с учетом индивидуальных когнитивных стилей обучаемых, качественно новые подходы к проектированию содержания образования, отражающие специфическую природу ментального опыта. В работах зарубежных исследователей научная обоснованность целей расценивается как один из показателей эффективности процесса обучения, одно из средств оптимального построения содержания образования. Широкую известность получили таксономии учебных целей, предложенные Б.Блумом [14]. Таксономия Б.Блума до сих пор остается одной из самых популярных систематизаций учебных целей. Она является наиболее полной и охватывает различные области учебной деятельности учащихся: когнитивную, аффективную и психомоторную. Систематизация учебных целей в когнитивной (познавательной) сфере, имеет следующие шесть уровней: знание, понимание, применение, анализ, синтез и оценка.

Многолетнее использование таксономии учебных целей Б.Блума свидетельствует о ее эффективности, а идеи Б.Блума находят свое развитие в современных дидактических разработках. Л.Андерсон и Д.Красвол с позиций новых концепций образования в информационном обществе внесли ряд изменений, содержащих некоторые уточнения в терминологии и структуре таксономии Б.Блума. Для нашего исследования представляет большой интерес расширение Л.Андерсоном и Д.Красволом категории «знание», описанного четырьмя типами знаний: декларативное, концептуальное, процессуальное и метакогнитивное. По мнению авторов, можно уметь критически мыслить (обосновывать свою позицию, выносить свои суждения и т.д.), не обладая креативными способностями, но деятельность творческого характера (принимать или отклонять идеи, создавать новые идеи) часто требует критического мышления [15].

Особенности данных таксономий нами были использованы в разработке таксономии развивающих заданий в процессе преподавания иностранных языков. В нашем исследовании были выделены следующие группы заданий:

1. Когнитивные задания, способствующие развитию и обогащению компонентов когнитивного опыта (способов кодирования информации, когнитивных схем, понятийных структур).

2. Метакогнитивные задания, способствующие обогащению компонентов метакогнитивного опыта (компонентов интеллектуальной саморегуляции).

К основным заданиям в группе «Когнитивные задания» относятся следующие:

- Задания на развитие приемов восприятия информации (задачи на распознавание и идентификацию)

- Задания, предполагающие развитие техник запоминания и воспроизведения информации.

- Задания на развитие приемов понимания сложной информации.

К основным заданиям в группе «Метакогнитивные задания» относятся:

- Задания на развитие рефлексии интеллектуальной деятельности, приемов саморегуляции.

- Задания на развитие приемов целеполагания, умений планировать свою деятельность.

- Задания на развитие приемов оценки и анализа различных стилей интеллектуальной деятельности, разных позиций и точек зрения.

Поскольку задача - это необходимость преодолеть определенный барьер, мешающий достижению цели, то при конструировании развивающих задач должны быть выявлены основные когнитивные и метакогнитивные затруднения, с которыми сталкиваются студенты при изучении иностранных языков. Эти затруднения могут быть вызваны не только недостаточно сформированными предметными знаниями и умениями, но и несовершенством восприятия, памяти, устаревшими стереотипами и шаблонами мышления, отсутствием умений ставить цели, планировать и оценивать свою учебную работу. Проведенные нами исследования, позволили выявить следующие когнитивные барьеры:

- трудности в использовании различных техник восприятия и идентификации нового материала;

- нерациональные приемы запоминания и воспроизведения учебного материала;

- неумение проводить смысловой анализ текстов, классификацию и систематизацию изучаемого материала;

- неумение выделить главное и второстепенное в учебном материале, выделять ключевые элементы в недостаточно структурированной информации; кратко изложить основные идеи текста;

- неумение строить когнитивные модели и схемы для лучшего усвоения, запоминания и воспроизведения информации;

- неумение осуществлять сжатие текста и последующее его развертывание; трансформацию и декомпозицию текста;

- неумение определять связи и отношения между изученными и новыми понятиями;

- неумение выявить и объяснить смысл, значение изучаемого фрагмента материала в разных кон-текстах.

К основным метапознавательным барьерам можно отнести следующие:

- затруднения, связанные с неумением четко сформулировать цели своей познавательной деятельности;

- затруднения, связанные с разработкой плана реализации поставленной познавательной цели;

- недостаточное осознание своих познавательных барьеров, трудностей и их причин;

- низкая культура восприятия информации, не умение управлять своим вниманием;

- использование не рациональных способов учебной работы, не эффективных технологий интеллектуальной деятельности;

- отсутствие стремления к пониманию разных когнитивных стилей у других людей;

- отсутствие готовности принимать аргументацию позиций других людей, если она не совпадает с собственной точкой зрения;

- отсутствие готовности принимать необычную или противоречивую информацию;

- отсутствие стратегий понимания сложной информации в разных контекстах [1,6,10].

В процессе преподавания иностранных языков были сконструирована и реализована таксономия развивающих заданий, направленных на развитие компонентов когнитивного и метакогнитивного опыта. Особое значение в процессе обучения иностранному языку имеют задания на развитие приемов понимания текстов. Учебный текст может быть понят с разной степенью глубины. Часто даже в самых простых текстах наряду с внешним открытым значением есть внутренний смысл (подтекст). Понять что-либо - значит, раскрыть его сущность. Основным отличием степени понимания являются, прежде всего, глубина понимания. Выражением этого являются полнота, разносторонность и, что самое важное, существенность связей, раскрываемых в процессе познания. Чем шире круг предметов и процессов, с которыми устанавливается связь познаваемого в данный момент явления, тем глубже его понимание. Отметим некоторые наиболее важные задания на развитие приемов понимания сложной информации:

- Задания, в которых нужно определить ключевые элементы учебного материала; выделить в изучаемом материале основные понятия.

- Задания на развитие приемов представления информации в разных видах (сжатом, развернутом).

- Задачи, в которых нужно определить связи и отношения между различными понятиями; задания на сравнение, на классификацию объектов по разным основаниям.

- Задания на развитие умений работать с неструктурированной информацией, конструировать различные речевые модели, когнитивные схемы изучаемой учебной информации (понятийные

карты, сценарии, структурные схемы, опорные конспекты, семантические сети).

- Задания на самостоятельное построение вторичного текста на основе заданного произведения; анализ и обобщение прочитанного, подготовку доклада.

- Задания на верную интерпретацию смысла текста, значений изучаемого понятия, составление тезауруса.

- Задания на сжатие текста и последующее развертывание; трансформацию информации.

- Задания на развитие умений реорганизации имеющихся сведений относительно данного понятия и превращение их в обобщенную единицу знания, представленную в сжатой, концентрированной форме.

- Задания на трансформацию изученной информации в целях информационного взаимодействия с другими людьми, на аргументацию своей точки зрения,

- Задания, в которых используются разные контексты для усвоения языковых единиц, базовых понятий и правил.

Эти развивающие задания содействуют формированию у студентов различных вербальных и пространственных приемов восприятия, понимания и запоминания сложной информации. Кроме того, важно сказать, что в разработанном нами задачном подходе, направленном на развитие интеллектуальных компетенций, большое внимание уделяется информационным технологиям, а также современным техникам интеллектуальной деятельности.

Большинство проблем, с которыми приходится сталкиваться студентам в процессе учебно-познавательной деятельности, связаны с их неадекватными представлениями о природе своего мышления, основных процессах и операциях умственного труда. Многие студенты лишь в очень незначительной степени осознают факторы, влияющие на их мышление. Поэтому эффективное развитие способов умственных действий студентов, возможно только при условии, когда они осознанно используют эти способы, могут выявить познавательные затруднения, их причины, пути преодоления, оценить свои конечные результаты. Неосознанное использование различных умственных действий и операций, которыми обычно пользуется студент, так же вредно, как формальное применение в ходе решения математических задач непонятых формул. Особенно это касается изучения иностранных языков. Так, например, для краткого изложения своими словами иностранного текста необходимо осознанное владение умением выделять ключевые слова, оперировать лексико-грамматическими средствами, разрабатывать речевые модели.

Важным психологическим моментом решения задачи является принятие задачи субъектом. Студент решает в подлинном смысле слова лишь ту задачу, в которой находит какой-либо личностный смысл. Особенно ярко эта закономерность проявляется, когда студенты сами в исследовательской, конструкторско-творческой деятельности приходят

к «открытию» задач или по заданию преподавателя их составляют. Если же задача дается «извне», то момент принятия должен быть специально обеспечен. С этим связано искусство организации преподавателем процесса решения задач [9]. Принятие задачи – это не только мотивированное обеспечение решения, но и перевод условий задачи на собственный язык студента, с помощью присущих ему способов кодирования и интерпретаций.

Для осознания студентами приобретенных способов и стратегий познавательной деятельности в нашем исследовании разработана вторая важная группа задач (метакогнитивные задачи), предполагающая и стимулирующая метапознавательную деятельность студентов. В ходе решения данных задач студент ставится перед необходимостью актуализации своих способов мышления и сознательной разработки когнитивных и метакогнитивных стратегий. Иными словами, студенты в этой ситуации осваивают новую личностную позицию, связанную со сменой установки, - от установки освоения предметного знания к установке на выявление и усвоение способов интеллектуальной деятельности, чему и соответствует позиция рефлексии.

В группу «Метакогнитивных задач» входят следующие подгруппы:

1. Задачи на целеполагание и планирование познавательной деятельности.

- Задания, для решения которых необходимо составить четкий план, содержащий все сведения о порядке и последовательности выполнения учебных действий и операций (ориентировочная основа действий).

- Задачи, в которых требуется самостоятельно выдвигать цели и подцели своей познавательной деятельности.

- Задачи, в которых требуется действовать по предложенному плану, сравнивать различные планы решения одной задачи, составлять собственный план умственной деятельности.

- Задачи, в которых требуется строить различные алгоритмы решения тех или иных проблем, соотносить результаты выполнения отдельных шагов с поставленными целями.

- Задачи, в которых необходимо предсказывать и прогнозировать результаты своих действий.

- Задачи, в которых необходимо видеть перспективу в изучении данного учебного материала и обращаться к нему с новой точки зрения.

2. Задания на развитие рефлексии интеллектуальной деятельности.

- Задачи, позволяющие студентам освоить рефлексивные процедуры по отношению к способам эффективного восприятия учебного материала, запоминания, повторения и воспроизведения информации, к процедурам проведения самооценки и самоконтроля.

- Задачи, позволяющие студентам освоить рефлексивные процедуры по отношению к разным приемам понимания учебного материала, способам творческого мышления

- Задания на преодоление стереотипов и шаблонов мышления в процессе выполнения междисциплинарных проектов.

- Задачи, дающие возможность осознать существование нескольких подходов к одной и той же ситуации

- Задачи, на построение собственных стратегий метапознавательной деятельности (индивидуальных приемов восприятия, способов запоминания и воспроизведения, способов понимания и уточнения информации и т.д.).

3. Задания на развитие приемов оценки и самоконтроля.

- Задачи, в которых требуется оценить значение учебного материала (теории, правила) для конкретной познавательной цели (внешний критерий качества).

- Задачи на оценку процесса собственного решения проблемы, полученных результатов и выводов на основе внутренних критериев качества (структурных, логических).

- Задачи на проверку качества понимания изучаемого учебного материала.

- Задачи на нахождение ошибок, выяснение и анализ их причин; упущений в логике рассуждений

- Задачи на оценку достоверности найденной информации в Интернете; значимости данных для познавательной деятельности.

- Задания, стимулирующие использование приемов самооценки и самоконтроля.

- Задания на развитие гибкости переключения внимания с одного источника информации на другой; на развитие умений эффективного поиска в Интернете.

Указанная последовательность двух видов групп задач определяется взаимосвязью этапов усвоения, а именно, необходимостью предварять рефлексию построением внутренней системы познавательных действий, осваиваемых при решении конкретных предметно-содержательных задач. Лишь на основе освоения системы многообразных когнитивных способов решения задач в учебном курсе могут быть построены достаточно эффективные когнитивная рефлексия и саморегуляция. На основе данной таксономии были разработаны и внедрены в процесс преподавания английского и французского языка сквозные метапредметные задания.

Разработанная в нашем исследовании таксономия задач направлена на развитие и обогащение важнейших интеллектуальных структур. Процесс формирования интеллектуальных компетенций предполагает обогащение и трансформацию моделей мыслительной деятельности, когнитивных схем. Это достигается при условии поэтапного усвоения познавательных умений, так как мыслительные операции базового уровня являются «строительным материалом» для более сложных интегрированных интеллектуальных умений. Данный подход к конструированию задач позволяет не только более полно учитывать состав когнитивных и метакогнитивных требований к учебным задачам, но и является сред-

ством проектирования хода обучения с учетом меры когнитивной сложности задач и степени нагрузки на все виды и подвиды проектируемой познавательной деятельности. Структурирование предметного содержания вузовских учебных курсов должно осуществляться в такой системе постепенно усложняющихся учебных задач, которая бы отражала последовательность и этапы развития когнитивных и метакогнитивных умений, а также многообразные виды интеллектуальной деятельности студентов, направленные на преодоление познавательных барьеров.

Основные свойства интеллектуальной компетентности проявляются в способности установить связь между имеющимся индивидуальным опытом и постоянно меняющимися образовательными, жизненными ситуациями с учетом субъективно придаваемого смысла каждой ситуации. Компетентность может проявляться только в органическом единстве с интересами и ценностями студента. Таким образом, для эффективного развития интеллектуальных компетенций, необходима организация учебно-познавательной деятельности студентов через адекватное варьирование широкого спектра развивающих ситуаций (профессиональных, учебных, предметных, коммуникативных, нравственных, воспитательных, психологических, жизненных) требующих от участников ставить и решать проблемы разного уровня сложности. Конструирование развивающей образовательной ситуации предполагает возможность перехода на более высокие смысловые уровни: от частнопредметного к общепредметному и метапредметному [9, 10, 11].

Развивающие ситуации создают для студента «расширяющуюся действительность», в которой он действует, познает и общается, тем самым, осваивая не только ближайшую микросреду, но и всю систему социальных и профессиональных отношений. Это обязывает преподавателя конструировать для студентов в процессе обучения такие ситуации, которые обеспечивают возможности отстаивать свои взгляды, жизненные позиции, способствуют удовлетворению познавательных потребностей и интересов, осуществлению их личностной включенности в процесс обучения, созданию условий для обогащения их индивидуального опыта, коррекции прежних и проектирования новых самообразовательных траекторий.

Таким образом, важной целью технологий развития интеллектуальных компетенций является создание условий для выявления проблем и затруднений студентов, изучения познавательных потребностей и интересов, актуализации индивидуального ментального опыта студентов, рефлексии собственной познавательной деятельности. В данных технологиях методы и средства обучения направлены на стимулирование интеллектуальной инициативы, активной самообразовательной деятельности, а также мобилизацию интеллектуальных компетенций для эффективного решения возникающих проблем. Логика конструирования развивающих технологий состоит в том, что идти необходимо не только от внешних воздействий, обусловленных сформулиро-

ванной педагогической целью, а прежде всего от самого студента, который обладает индивидуальным ментальным и личностным опытом и к этим воздействиям относится избирательно. Разработанные в нашем исследовании технологии интеллектуально развивающего обучения на материале преподавания иностранных языков, основываются на психологических механизмах интеллектуального развития, а также техниках, приближенных по форме к действующим коммуникативным моделям социума.

Реализация технологий развития интеллектуальных компетенций в образовательном пространстве способствует созданию интеллектуально благоприятной среды обучения; обеспечивает актуализацию потребности студентов в формировании профессиональной мобильности и интеллектуальной культуры; обеспечивает условия для конструирования индивидуальных самообразовательных траекторий студентов, которые создают возможности самостоятельного получения новых знаний, технологий в сфере познавательной и профессиональной деятельности.

Литература

1. Гончарук, Н.П. Развитие интеллектуальной компетентности и профессиональной мобильности научно-педагогических кадров в условиях информационного общества. / Н.П.Гончарук. – Казань: Изд-во МОиН РТ, 2011. – 224с
2. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: Выявление, развитие и реализация. / Дж.Равен – М, 2002. - 576 с.
3. Холодная, М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. / М.А. Холодная – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
4. Гончарук, Н.П. Модель развития интеллектуальной компетентности будущих инженеров в условиях непрерывного образования/Н.П. Гончарук, Е.И. Хромова // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. - №14. – С.299-304.
5. Галимзянова, И.И. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции в неязыковом вузе в рамках УИРС./И.И. Галимзянова // Вестник Казанского Технологического Университета. – 2008. – № 5. – С. 212-217.
6. Гончарук, Н.П. Таксономия развивающих заданий как ключевой компонент интеллектуально развивающих технологий при обучении иностранному языку./Н.П. Гончарук, В.П. Гатинская, Е.И. Хромова // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. - №24. – С.281-287.
7. Галимзянова, И.И. Моделирование языкового пространства как фактор формирования языковой компетентности будущих менеджеров в учебно-воспитательном процессе. / И.И. Галимзянова – Казань: Изд-во Казан. гос. технолог. ун-та, 2006.–140 с.
8. Лазарева, И.Н. Таксономический подход в проектировании личностно-ориентированного интеллектуально развивающего обучения. / И.Н.Лазарева //Известия Российского государственного педагогического университета им.А.И.Герцена. – 2009.- Спб.-№94. – С.130-136.
9. Ляудис, В.Я. Инновационное обучение и наука: научно – аналитический обзор. / В.Я. Ляудис – М.: 1992. – 203с.
10. Гончарук, Н.П. Развивающие ситуации как средство формирования профессиональной мобильности будущих инженеров средствами иностранного языка /Н.П. Гончарук, В.П. Гатинская, Е.И. Хромова // Вестник Казанского технологического университета. – 2013. - №14. – С.290-296.
11. Гончарук, Н.П. Развитие самообразовательных компетенций у студентов посредством интерактивных технологий /Н.П. Гончарук, В.П. Гатинская, Е.И. Хромова // Вестник Казанского технологического университета.– 2014.–№ 5 - С.314 – 320.
12. Sternberg, R. J., & Grigorenko, E. L. (2000): Teaching for successful intelligence. Arlington Heights, IL: Skylight
13. Glaser R. (1984): Education and thinking: The role of knowledge.// Amer. Psychologist. – V.39 (2). – P.93-156
14. Bloom, B. All our children learning / B.Bloom, New York:McGrow-Hill, 981-180 p.
15. Anderson J.W., Krathwhol D.R., Airasia P.W. Taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Bloom's taxonomy of education. New York: Person Education, 2003. 336 p.

© **Н. П. Гончарук** - д-р пед. наук, профессор кафедры методологии инженерной деятельности КНИТУ, gonch54@mail.ru; **Е. И. Хромова** – студ. факультета иностранных языков К(П)ФУ, evgeniya_228@hotmail.com.

© **N. P. Goncharuk** – Prof. KNRTU, gonch54@mail.ru; **E. I. Chromova** - stud. Kazan' federal university, evgeniya_228@hotmail.com.