

ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

Сапух Т.В., Карпец М.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

В условиях открытого образования и широкого доступа к многочисленным информационным ресурсам закономерно возрастает роль чтения как важной социальной практики, связанной с извлечением и осмыслением источников письменной культуры. «Национальная программа поддержки и развития чтения», разработанная на период с 2007 по 2020 гг., — это свидетельство особого внимания к проблеме чтения на государственном уровне. Лингвокультурное многообразие информационного общества, интенсивный научный и профессиональный обмен между представителями разных культур актуализируют проблему поиска средств совершенствования читательской компетентности личности на основе когнитивных, ценностно-смысловых и творческих ориентиров, заданных межкультурной коммуникацией. Вместе с тем современные тенденции, характеризующиеся снижением качества чтения, недостаточной читательской активностью в освоении культурного наследия, представленного в текстах, предпочтением прагматического чтения, свидетельствуют о наличии комплексного кризиса читательской культуры и низком уровне читательской компетентности личности.

С конца 70-х гг. в зарубежной науке используется термин «читательская компетенция» (S. Ehlers, J. Girzesik, G. Westhoff, H. Willenberg). Согласно разработчикам документа «Общевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка», коммуникативная компетенция «...реализуется в видах деятельности и действиях, направленных на порождение и/или восприятие текстов, в связи с определенными темами и сферами общения и с применением соответствующих стратегий», определяет «способность человека к решению задач общения в разных условиях с учетом различных ограничений» и «целенаправленно формируется в процессе обучения языкам» [1]. Следовательно, коммуникативная компетенция позволяет личности обучающегося проявлять языковые способности в осуществлении различных видов речевой деятельности, а именно: в говорении, аудировании, письме и чтении. Ряд ведущих методистов (Л.И. Бим, Н.И. Гез, Н.Д. Гальскова) подчеркивают целесообразность различения четырех составляющих коммуникативной компетенции: в говорении, слушании, чтении и письме. Итак, читательская компетенция является одной из неотъемлемых составляющих коммуникативной компетенции.

В отечественной методической литературе термин «читательская компетенция» не относится к часто употребляемым и его содержание точно не определено. При рассмотрении читательской компетенции в общеязыковом, психологическом и педагогическом аспектах, опираясь на психолингвистическую теорию речевой деятельности (Л.С. Выготский, С.Л.

Рубинштейн, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя и др.), на основные положения компетентного подхода (О.Д. Томилин, И.Д. Фрумкин, Б.Д. Эльконин и др.), на документ «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка», разработанный Департаментом по языковой политике (Страсбург), исследователи данного термина определили, что «*читательская компетенция представляет собой интегративную характеристику личности, обеспечивающую деятельное проявление способности к чтению и применению на практике извлеченной из текста информации*» [2].

Механизмами чтения как рефлексивно-интерпретативной деятельности выступают такие общие основы познания, как восприятие, интерпретация и понимание. Успешность реализации данных механизмов зависит от умений осуществлять продуктивную работу с письменными источниками, оперировать различными кодами культуры, осваивать информацию и превращать ее в личностное знание при решении разнообразных задач профессионального и личного плана, то есть от достаточного уровня читательской компетентности.

С позиций компетентного и личностно-деятельностного подходов *читательскую компетентность* можно определить как качество личности, проявляющееся в готовности и способности к актуализации и преобразованию личностного и профессионального опыта в процессе интерпретации, понимания и личностного осмысления текста посредством использования информационно-поисковых стратегий, оперирования культурными кодами, эффективного сочетания дискурсивно-аналитических и образно-эмоциональных способов овладения культурным опытом, традиционных и электронных форм чтения.

В определении структурно-содержательного наполнения читательской компетентности Т.Ю. Плетяго основывается на положении В.В.Серикова о компетентности как совокупности когнитивного, предметно-практического и личностного опыта. Соответственно, в структуре читательской компетентности она выделяет: когнитивный опыт (когнитивные стили), предметно-практический опыт (читательские стратегии как опосредующие элементы когнитивных стилей) и личностный опыт (личностные качества, необходимые как для развития личности читателя, так и для осуществления читательской деятельности) [3].

Читательская компетентность студентов вуза имеет ряд особенностей. Благодаря своей инструментальной метапредметной природе читательская компетентность в условиях вузовского образования способствует формированию и развитию профессиональной компетентности. В современном вузе читательская компетентность становится основой для самостоятельной и научно-исследовательской работы студентов. В условиях информационной среды происходят качественные изменения в содержании читательской компетентности. Информационная среда способствует формированию новых познавательных структур в ходе чтения, оказывающих как положительное, так и отрицательное влияние на читательскую компетентность студента. К отрицательным тенденциям в области чтения, обусловленным влиянием экранной культуры, относятся: поверхностный, «скользящий» характер чтения

(эффект серфинга), наличие смысловых пробелов, фрагментарность формируемой картины мира. Вместе с тем положительное влияние информационной среды заключается в развитии ассоциативных способов восприятия информации, интуиции, творческого мышления, пространственного воображения и др.

По мнению большинства исследователей, гибкое сочетание традиционных и электронных форм чтения обусловлено необходимостью, с одной стороны, использования творческого потенциала информационной среды, с другой стороны, — устранения возможного риска, вызванного издержками экранной культуры.

При чтении литературного текста читатель не является пассивным объектом, он выступает как активный субъект, вступающий в своеобразный диалог с литературным произведением, его автором, эпохой, персонажами. В процессе непосредственного общения с художественным текстом читатель критически его анализирует, дополняет, комментирует, сравнивает, устанавливает ассоциации, образные впечатления со своим жизненным миром, включая в работу свое воображение, фантазию, социальный опыт и фоновые знания.

В научной литературе описаны обобщенные типологические характеристики зрелого чтеца, которые условно разделены на «внешние» и «внутренние» [4]. «Внешние» характеристики проявляются в деятельности читающего как индивида, которому присущи разнообразие потребностей, наличие чтения по собственной инициативе, широкая сфера использования чтения, сложная структура мотивов, разносторонние критерии оценки читаемого, широкая область читательских интересов, разнообразие читаемого материала, обильное чтение. «Внутренние» характеристики отражают специфику процессов собственно чтения и являются показателями культуры чтения — гибкости, основным критерием которой выступает количество видов чтения, которым владеет читатель, высокая степень автоматизма операций, связанных с восприятием текста, совершенство технических навыков читающего.

И.Я. Лернер выделяет в любом тексте четыре уровня связей, которые может «увидеть» читатель. Они соотносятся с уровнями деятельности обучаемых по их осознанию, глубина которых зависит от степени проникновения в объективное содержание текста, от способностей учащихся, их фоновых знаний и предполагает наличие у них умений:

1) в понимании прямой, выраженной автором, связи между высказываниями, то есть его очевидного смысла;

2) в осознании очевидных и прямо выраженных связей между высказываниями, составляющими текст;

3) в выявлении достаточно ясных связей между содержанием высказываний, не выраженных открыто;

4) в выявлении реально существующих связей, но не выраженных очевидно как между высказываниями текста, так и между высказываниями, с одной стороны, и запасом знаний читателя — с другой [5, с. 28—31].

1-й и 2-й уровни деятельности учащихся отражают понимание предметного содержания прочитанного. 3-й и 4-й уровни предусматривают самостоятельное установление связей между явлениями и фоновыми знаниями обучаемых, что требует от них установки на творческое чтение. Под творческим чтением мы, вслед за И.Я. Лернером, понимаем умение читателя находить реально имеющиеся связи, не выраженные эксплицитно в тексте, то есть умение уловить в содержании его контекст, подтекст, связь информации нового текста со своими прежними знаниями, выступать за пределы текста.

И. А. Зимняя полагает, что речевая деятельность, под которой следует понимать «активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловливаемый ситуацией общения процесс передачи или приема сообщения, то есть процесс рецепции и продукции» [6], определяется трехфазностью своей структуры.

Читательская деятельность, выступая видом речевой деятельности, также характеризуется трехфазностью своего строения. Первая фаза представлена сложным взаимодействием потребностей, мотивов и цели чтения. По содержанию эта фаза читательской деятельности – потребностно-мотивационно-целевая.

Вторая фаза читательской деятельности – ориентировочно-исследовательская, на которой реализуется отбор средств и способов для воссоздания чужой мысли, сформированной и сформулированной кем-то и организованной в письменной форме языковыми средствами [6].

На этой фазе студент на основе имеющихся знаний выстраивает программу действий работы с текстом, определяет необходимые стратегии чтения.

Третья фаза читательской деятельности – исполнительно-контрольная. На этой фазе осуществляется собственно процесс чтения и работа с текстовой информацией.

Т.А. Разуваева понимает под читательской деятельностью «активный, целенаправленный, опосредованный языковой системой и обусловливаемый поставленными учебными задачами процесс восприятия, осмысления, интерпретации и оценки прочитанной текстовой информации». При этом если особенности и характер речевой деятельности зависят от языковых способностей человека (А.Н. Леонтьев), то и выполняемая читательская деятельность (как вид речевой деятельности) зависит от его читательских способностей [4].

Список литературы

- 1. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – Департамент по языковой политике, Страсбург. – 2001 / Пер. под общ. ред. проф. К.М. Ирисхановой – М.: МГЛУ, 2005. – 250 с.*
- 2. Разуваева, Т.А. Формирование читательской компетенции студентов факультета иностранных языков: Дисс. канд. пед. наук: 13.00.08. – Тула, 2006. – 234 с.*

3. **Плетьго, Т.Ю.** *Совершенствование читательской компетенции студентов вуза на основе развивающего потенциала межкультурной коммуникации: автореферат дисс. канд. пед. наук. Тюмень, 2013.-26 с.*
4. **Коряковцева, Н.Ф.** *Основные характеристики уровня компетенции зрелого чтеца / Н.Ф. Коряковцева // Сборник научных трудов МГПИИЯ им. М. Тореца. — 1983. — Вып. 222. — С. 68—84.*
5. **Лернер, И.Я.** *Умение читать творчески. Роль информативного текста учебника в развития учащихся / И.Я. Лернер // Вечерняя средняя школа. — 1989. — № 5. — С. 28—31.*
6. **Зимняя, И. А.** *Смысловое восприятие речевого сообщения.// Смысловое восприятие речевого сообщения в условиях массовой коммуникации. М. 1976. - 250 с.*