

**Секция №6**  
**«Возможность реализации**  
**общекультурных и**  
**профессиональных**  
**компетенций в подготовке**  
**бакалавров лингвистики и**  
**филологии»**

## Содержание

Алешина А. И. МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИНГВИСТА-ПЕРЕВОДЧИКА .....	558
Головина Е.В. ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТА АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ .....	562
Мосиенко Л.В. ДИСКУССИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПОДГОТОВКЕ ЛИНГВИСТОВ.....	566
Осиянова А.В. ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ФИЛОЛОГИИ.....	572
Платова Е.Д. ФЕНОМЕН ОПЫТА ИНТЕРАКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ .....	577
Рябкова Н. И. РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ .....	580
Стренадюк Г.С. АКТУАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ ГРАММАТИКЕ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ЧТЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ УРОВНЕВОГО ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	589
Турлова Е.В. ВОПРОСЫ ВЫБОРА ИНОСТРАННЫХ УМК В АСПЕКТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ЛИНГВИСТИКИ И ФИЛОЛОГИИ.....	597
Хрущева О.А. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СОВРЕМЕННОЙ БРИТАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ОБУЧЕНИИ ФИЛОЛОГОВ.....	604
Чапаева Л.Г. ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРА ЛИНГВИСТИКИ И ФИЛОЛОГИИ .....	608

# МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК НЕОТЪЕМЛЕМЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ЛИНГВИСТА-ПЕРЕВОДЧИКА

Алешина А. И.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Переход российских университетов на федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения – это реалии наших дней, и от того насколько он будет информационно и методически обеспечен, зависит эффективность реализации заложенных в них целей образования. Мы рассматриваем межкультурную толерантность как неотъемлемый компонент профессиональной компетенции лингвиста-переводчика. Считаем необходимым ее формирование при подготовке бакалавров лингвистики и филологии.

В современном мире, когда границы между странами стираются, и резко возрастает интенсивность международных отношений, проблема взаимопонимания между людьми становится острее. Перевод играет достаточно важную роль в различных сферах человеческой деятельности. Перевод – это деятельность, которая заключается в вариативном перевыражении, перекодировании текста, порожденного на одном языке, в текст на другом языке, осуществляемая переводчиком, который творчески выбирает вариант в зависимости от вариативных ресурсов языка, вида перевода, задач перевода, типа текста и под воздействием собственной индивидуальности [1, с.7]. Перевод – это средство преодоления языковых и культурных барьеров.

Лингвист-переводчик – это специалист, глубоко знающий основной предмет, язык. Функции лингвиста-переводчика обширны и разнообразны и зависят от того, где он работает. В соответствии с полученной подготовкой лингвист-переводчик может выполнять следующие виды деятельности: преподавательскую, социально-педагогическую, организационно-управленческую, научно-методическую, воспитательную, культурно-просветительную. Объектом его профессиональной деятельности являются: теория иностранных языков, иностранные языки и культуры, теория культуры и межкультурная коммуникация. Области применения профессиональных знаний: туристические фирмы, агентства, бюро; международные компании и организации; гостиницы и рестораны; презентации и переговоры, деловые встречи; музеи, галереи, выставки; образовательные учреждения. В зависимости от выбора сферы деятельности лингвист-переводчик организует и проводит экскурсии по культурно-историческим местам для иностранных граждан. Сопровождает иностранных граждан во время их визитов в страну. Делает переводы на презентациях, деловых встречах, переговорах. Осуществляет письменные переводы (специализированной научной, технической, художественной, публицистической литературы). Составляет информационно-тематические планы, отчеты. Сопровождает русскоязычные

группы за границу. Осуществляет перевод иностранных теле- и радиопередач, кинофильмов.

Лингвист-переводчик должен знать: иностранные языки в совершенстве; обладать широким диапазоном знаний по гуманитарным наукам: социологии, философии, психологии, культурологии, педагогике, зарубежной литературе, стилистике русского языка.

Профессионально-важные качества: развитое аналитическое мышление; хорошая долговременная память; концентрация и устойчивость внимания; развитое словесно-логическое мышление; коммуникативные и организаторские способности, умение слышать и слушать; вербальные способности, хорошо поставленная речь, богатый словарный запас; высокий уровень распределения внимания; эмоциональная устойчивость, терпеливость, тщательность, пунктуальность, любознательность исследователя; физическая и психическая выносливость.

В виду многогранности профессии лингвиста-переводчика, целью его профессионального образования должно стать формирование профессиональной компетентности. Переводческая компетентность включает в себя профессиональную компетенцию, интеллектуальную компетенцию, языковую компетенцию, речевую компетенцию, семантическую компетенцию, интерпретативную компетенцию, текстовую компетенцию и межкультурную компетенцию. Поскольку целью нашего исследования является межкультурная толерантность, которая проявляется в межкультурном общении, остановимся на рассмотрении межкультурной компетенции.

Поскольку по роду своей профессиональной деятельности переводчик постоянно взаимодействует с представителями различных культур, необходимым условием успешности межкультурной коммуникации является его межкультурная компетентность. Межкультурная компетенция представляет собой единство трех составляющих: языковой, коммуникативной и культурной компетентностей, а межкультурная толерантность образует базис для эффективного межкультурного взаимодействия. В условиях межкультурной коммуникации языковая компетентность означает правильный выбор языковых средств, адекватных ситуации общения; верную референцию; соотнесение ментальных схем с практической действительностью. Коммуникативная компетенция включает в себя приемы и стратегии, необходимые для обеспечения эффективного процесса коммуникации. Здесь необходим учет культурных различий, чуткость к изменениям коммуникативной ситуации и поведения собеседника. Культурная компетентность включает в себя фоновые знания, ценностные установки, характерные для культурной среды общения.

«Эффективная межкультурная коммуникация – обязательное условие успешности общения с помощью перевода» [4, с. 108].

Переводчик не относится к числу непосредственных участников межкультурной коммуникации, он лишь исполняет роль посредника. Считается, что переводчик выполняет свою роль тем лучше, чем меньше он заметен, чем меньше бросается в глаза его участие в создании текста перевода.

Роль переводчика такова, что его присутствие в идеале вообще не должно ощущаться. И если практически это невозможно, то, во всяком случае, переводчик должен к этому стремиться [4, с. 8].

В. Гудикунст [6] предлагает выделить три группы факторов, определяющих содержание межкультурной компетенции: мотивационные, факторы знаний и факторы навыков. Мотивационные факторы включают в себя потребности участников интеракции, взаимное притяжение участников интеракции, социальные узы, представления о самом себе и открытость для новой информации. Факторы знаний включают в себя ожидания, общие информационные сети, представление о более чем одной точке зрения, знание альтернативных интерпретаций и знание сходств и различий. К факторам навыков относится способность проявлять эмпатию, быть толерантным к многозначности, адаптировать коммуникацию, создавать новые категории,

По мнению Э.Ф. Зеера [3], компетентность предполагает не столько наличие у специалиста значительного объема знаний, сколько умение актуализировать накопленные знания и умения в нужный момент, продуктивно использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций.

Б.С. Гершунский рассматривал профессиональную компетентность в контексте онтогенетического развития личности, утверждая, что каждый человек восходит к личностному становлению в процессе и результате последовательного восхождения к новым образовательным уровням по следующим ступеням:

- I – элементарная и функциональная грамотность;
- II – общее образование;
- III – профессиональная компетентность;
- IV – овладение широкой культурой;
- V – формирование индивидуального менталитета [2].

Для нашего исследования большое значение имеет определение ключевых компетенций в исследовании И.Л. Плужник в аспекте подготовки специалиста, живущего в современном поликультурном мире:

- глобализационно-ориентированные поликультурные компетенции;
- коммуникативные компетенции (включая иноязычные речевые и поведенческие компетенции);
- профессионально-этические;
- жизненно значимые адаптирующие (экзистенциальные) компетенции [5, с. 41].

Следует добавить, что нетерпимость к «нехорошим» национальностям, пронизавшая все сферы общественной жизни, имеет место также и в переводческой деятельности, что не может не влиять на качество перевода.

Таким образом, анализ профиограммы лингвиста-переводчика, а также анализ межкультурных компетенций позволяет сделать вывод о том, что межкультурную толерантность следует рассматривать как неотъемлемое социально и профессионально значимое качество лингвиста-переводчика.

## Список литературы

1. **Алексеева, И.С.** Введение в переводоведение: учеб. пособие для студ. филол. и лингв. фак. высш. учеб. заведений / И.С. Алексеева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 352 с.
2. **Гершунский, Б.С.** Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных концепций) / Б.С. Гершунский. - М.: Современник, 1988. - 608 с.
3. **Зеер, Э.Ф.** Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. -2002. - №2(14). - С. 15-20.
4. **Латышев, Л.К.** Перевод: Теория, практика и методика преподавания: учебник для студ. перевод. фак. высш. учеб. заведений / Л.К. Латышев, А.Л. Семенов. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 192 с.
5. **Плужник, И. Л.** Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И.Л. Плужник. - Тюмень, 2003. - 46 с.
6. **Gudykunst, W.** Communication with strangers: An approach to intercultural communication / W. Gudykunst, Y.Y. Kim. - Boston: McGraw Hill 1997.-112 p.

## ОСОБЕННОСТИ ТЕКСТА АНАЛИЗА ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ

Головина Е.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Цель данной статьи состоит в рассмотрении особенностей текстов анализа художественных произведений отечественных писателей и поэтов на основе разработанных нами критериев. Материалом исследования послужили 22 текста анализа художественных произведений. Список проанализированных текстов анализа представлен в таблице 1 (см. таблицу 1).

Таблица 1.

Список проанализированных текстов анализа

Автор анализа	Анализируемое произведение
Л.А. Новиков	А.С. Пушкин «Моцарт и Сальери»
Р.А. Каримова	А.С. Пушкин «Моцарт и Сальери»
Л.А. Новиков	А.С. Пушкин «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...»
И.В. Петрова	А.С. Пушкин «Я памятник себе воздвиг нерукотворный...»
Л.А. Новиков	Л.В. Толстой «Война и мир» (отрывок)
Г.С. Сырица	Первое фрагментарное описание Наташи Ростовой (фрагментарно-сопоставительный анализ)
Н.В. Барковская	«Война и мир» (отрывок)
Л.В. Поповская	М.Ю. Лермонтов «Герой нашего времени» (отрывок)
Е.М. Виноградова	М.Ю. Лермонтов «Герой нашего времени»
Д.М. Магомедова	Ф.И. Тютчев «Весенняя гроза»
Т.А. Калганова	Ф.И. Тютчев «Весенняя гроза»
Л.А. Новиков	Ф.И. Тютчев «Как весел грохот летних бурь...»
Т.А. Калганова	Ф.И. Тютчев «Как весел грохот летних бурь...»
Ю.М. Никишов	Ф.И. Тютчев «О чем ты воешь, ветер ночной?..»
О.А. Орлова	Ф.И. Тютчев «О чем ты воешь, ветер ночной?..»
И.В. Фоменко	Ф.И. Тютчев «О чем ты воешь, ветер ночной?..»
Д.М. Магомедова	А.С. Пушкин «К Чаадаеву»
Т.П. Буслакова	А.С. Пушкин «К Чаадаеву»
Н.Л. Ермолаева	И.А. Гончаров «Обломов»
Н.А. Николина	И.А. Гончаров «Обломов»
А.Д. Воробьева	М.А. Шолохов «Тихий Дон» (анализ эпизода)
Д.И. Александрова	М.А. Шолохов «Тихий Дон»

Для достижения достоверности исследования, проведения сопоставительного анализа, выделения общего и частного, анализируемый материал отобран, на основе его повторяемости (анализ одного произведения несколькими исследователями), наличия теоретических основ концепций филологического анализа текста (далее – ФАТ) и практического материала (анализ текстов), представленных в учебной и научной литературе.

В ходе изучения текстов анализа сформулированы некоторые особенности текста ФАТ. В большинстве случаев исследователями выбираются небольшие фрагменты художественных произведений для анализа, либо в основе анализа находится какой-либо аспект. Так, например, Г.С. Сырица анализирует портретное описание Наташи Ростовской, а Н.А. Николина рассматривает систему имен собственных в романе «Обломов» [Николина-2003; Сырица-2005]. Среди рассмотренных текстов 50 % занимают тексты анализа стихотворений. Тот факт, что анализируются только художественный тип текста, ставит перспективы развития анализа других типов текста (научного, публицистического и т.д.).

В ходе исследования мы разработали ряд критериев, по которым оценивался каждый текст анализа:

1) форма авторской репрезентации операционально-технологической составляющей ФАТ. Под операционально-технологической составляющей ФАТ мы понимаем наборы операций, которые осуществляет исследователь в ходе анализа текста;

2) наличие текста произведения в тексте анализа;

3) объем текста анализа;

4) наличие в текстах анализа операциональной составляющей концепций ФАТ (методы, приемы, алгоритмы анализа текста);

5) использование терминов;

6) наличие синтезирующей составляющей в тексте анализа, к которой мы относим формулирование темы, идеи произведения, а также выражающие данную составляющую лексемы: «таким образом», «в итоге», «в результате», «в заключении», «итак».

Представим основные результаты полученного исследования.

При анализе формы авторской репрезентации выявленной операционально-технологической составляющей ФАТ наблюдается преобладание на лексическом уровне следующих глаголов «определять что-либо», «выявлять что-либо», «раскрыть что-либо», «анализировать что-либо». Среди часто употребляемых глаголов 44 раза встречается «определить что-либо», 11 раз – глагол «анализировать что-либо», 8 раз – глагол «выявлять что-либо», 7 раз – глагол «рассмотреть что-либо», 6 раз глагол «характеризовать что-либо»; 6 раз – глагол «раскрывать что-либо». Наименее частотны в текстах анализа глаголы: «сопоставить что-либо» (4 раза), «указать что-либо» (3 раза), «изучать что-либо» (1 раз). В конце текстов анализа употребляется конструкт «делать вывод» (14 раз).

Таким образом, лингвистическое выражение операционально-технологической части ФАТ соответствует процессуальному характеру

алгоритмизированной деятельности, об этом свидетельствует преобладание глаголов, выражающих ту или иную операцию в тексте анализа.

В 32 % текстов анализа представлено анализируемое произведение, в основном, это тексты стихотворений или эпизоды произведения.

Мы делаем вывод, что текст произведения приводится авторами в том случае, если анализируется отрывок, либо стихотворный текст, что не влияет в значительной мере на общий объем текста анализа. Тот факт, что в 4 рассмотренных текста анализа Л.А. Новикова приводится текст анализируемого произведения, свидетельствует о том, что первый пункт алгоритма анализа Л.А. Новикова связан с представлением текста произведения с явной целью читательского ознакомления.

Для определения объема текста анализа посчитано общее количество словоформ в текстах анализа, включая служебные слова. В 73 % случаев текст анализа больше, чем анализируемое произведение.

В рассмотренных текстах анализа нами выделено 10 приемов анализа, к которым обращаются исследователи того или иного художественного произведения. К таковым относятся:

- прием антитезы образов;
- прием определения роли автора, его функций;
- композиционное изучение системы персонажей;
- композиционный прием «распределения ролей» в структуре образа автора;
- прием повтора;
- композиционное рассмотрение ремарок повествователя;
- прием антонимичных рядов;
- прием контраста;
- прием сравнения;
- прием противопоставления образов персонажей.

Основное количество выделенных приемов связано с изучением композиции текста, категории образности, системы персонажей и автора, что позволяет делать вывод о доминирующей роли данных явлений в текстах анализа художественных произведений.

В каждом тексте анализа выявлен терминологический аппарат, к которому обращаются авторы.

Наибольшее количество терминов наблюдается в тексте анализа Л.В. Поповской произведения «Герой нашего времени» (28 терминов) [Поповская-2006].

Наименьшее количество терминов отмечено в тексте анализа Т.А. Калгановой стихотворения «Как весел грохот летних бурь...» (3 термина) [Калганова-2003].

В 28 % текстов анализа авторами формулируется *тема / идея* произведения. Синтезирующая составляющая текстов анализа выражена словосочетанием «таким образом» в исследовании Е.М. Виноградовой, посвященном интерпретации произведения «Герой нашего времени»: «...таким образом, через неоднократно повторяющийся признак бледности и

образованные на его основе семантические парадигмы в романе Лермонтова «Герой нашего времени» создается образ художественного пространства, в котором проявляют себя и «бледный рыцарь» и «бледная дева» [Виноградова-2004, с. 64].

– Т.П. Буслаковой «К Чаадаеву»: «...таким образом, уже в ранней лирике (А.С. Пушкина) ...» [Буслакова-2005, с. 30].

Синтезирующая составляющая текстов анализа выражена лексемой «заклячая» в тексте анализа эпизодов романа «Обломов» Н.Л. Ермолаевой: «...заклячая, хотелось бы сказать, что анализ эпизодов в романе «Обломов» позволяет приобщить учащихся...» [Ермолаева-2006, с. 23].

Синтезирующая составляющая текстов анализа выражена лексемой «итак» в исследовании Н.А. Николиной, в котором представлен анализ системы имен собственных в романе «Обломов»: «...итак, имена собственные играют важную роль в структуре текста и образной системы рассмотренного романа» [Николина-2003, с. 206].

Итак, проведенный анализ позволил рассмотреть некоторые особенности текста анализа, сложившиеся на современном этапе развития лингвистики.

#### *Список литературы*

1. **Буслакова, Т.П.** Как анализировать лирическое произведение : учеб. пособие / Т.П. Буслакова. – М.: Высш. шк., 2005. – 203 с.

2. **Виноградова, Е.М.** «После ночной битвы с приведением» («Герой нашего времени» М. Ю. Лермонтова) / Е.М. Виноградова // Русский язык в школе. – 2004. – № 5. – С. 57-64.

3. **Ермолаева, Н.Л.** Объяснение в любви в романе И. А. Гончарова «Обломов». Анализ эпизода в эпическом произведении / Н.Л. Ермолаева // Литература в школе. – 2006. – № 8. – С. 19-23.

4. **Калганова, Т.А.** Анализ стихотворений Ф.И. Тютчева. V-VI классы / Т.А. Калганова // Литература в школе. – 2003. – № 10. – С. 40-41.

5. **Николина, Н.А.** Филологический анализ текста : учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н.А. Николина. – М. : Академия, 2003. – 256 с.

6. **Поповская (Лисоченко), Л.В.** Лингвистический анализ художественного текста в вузе : учеб. пособ. для студ. филол. фак-тов / Л.В. Поповская (Лисоченко). – 2-е изд., доп. и перераб. – Ростов н/Д : Феникс, 2006. – 512 с.

7. **Сырица, Г.С.** Филологический анализ художественного текста : учеб. пособие / Г.С. Сырица. – М. : Флинта : Наука, 2005. – 344 с.

## **ДИСКУССИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПОДГОТОВКЕ ЛИНГВИСТОВ**

**Мосиенко Л.В.**

**Оренбургский государственный университет, Оренбург**

Современное общество заинтересовано в формировании личности, в совершенстве владеющей культурой общения в спорных ситуациях, умеющей превратить спор в дискуссию, в мирное обсуждение проблемы, с одной стороны. С другой – сама личность испытывает значительную потребность в диалоге, в обсуждении различных точек зрения, что неизбежно приводит к возникновению дискуссионных ситуаций, обязывающих обучаемого придерживаться правил культуры общения, соблюдение которых позволяет не допустить перехода мирного обсуждения проблемы в конфликт. Более того, одним из важнейших принципов организации учебного процесса в вузе является реализация идеи проблемного обучения, при котором преподаватель создает ситуации, нуждающиеся в обсуждении.

В основе современной методики развития диалогической речи средствами учебной дискуссии лежат взгляды ученых различных областей научного знания: лингвистики, психолингвистики, риторики, педагогики, психологии, методики и др. Разработкой коммуникативного направления занимались многие научные коллективы и методисты. К ним в нашей стране, прежде всего, следует отнести Институт русского языка им. А. С. Пушкина (А. А. Леонтьев, В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова, А. Н. Щукин, М. Н. Вятютнев, Э. Ю. Сосенко и др.), представителей метода активизации резервных возможностей личности (Г. А. Китайгородская), методистов и психологов Э. П. Шубина, П. Б. Гурвича, И. Л. Бим, Е.И.Пассова, Г. В. Рогову, В. Л. Скалкина, И. А. Зимнюю и др.; среди зарубежных коллег - Г. Лозанов и его школа в Болгарии, Г. Э. Пифо — в ФРГ, Р. Олрайт, Г. Уидсон, У. Литлвуд — в Англии, С. Савиньон в США и многие другие. В лингво-риторических трудах дискуссия рассматривается в качестве одного из видов диалогического общения (Н.Н. Кузнецов, Е.А. Ножин). В лингвистических трудах освещены вопросы сопоставления диалога и монолога (М.М. Бахтин, Л.В. Щерба, Л.П. Якубинский), структуры диалога (З.В. Валюсинская, Т.Г. Винокур, И.П. Святогор, Н.Ю. Шведова). Исследованы способы формирования важных для обучения диалогу отдельных речевых умений: умения рассуждать, аргументировать (Л.Д. Мали, Н.И. Махновская, М.С. Соловейчик и др.); умения формулировать и оформлять интонационно высказывания (Т.И. Зиновьева, Т.А. Ладыженская); умения слушать с опорой на невербальные средства общения (И.А. Зимняя, Л.Е. Тумина и др.); умения строить диалог по правилам речевого этикета (И.Н. Курочкина, Н.И. Формановская и др.).

Анализ лингво-риторической, психолого-педагогической и методической литературы и изучение состояния работы по развитию диалогической речи позволил выявить противоречие между потребностями практики в повышении

эффективности диалогического общения, наличием научных предпосылок для методического решения вопроса, с одной стороны, и недостаточной разработанностью методики развития диалогической речи студентов вуза, с другой стороны. И, несмотря на то, что такие формы работы, как ролевые игры, «круглые столы», разного рода групповые обсуждения уже давно используются в учебном процессе, наиболее часто на старших курсах, проблема эффективности обучения общению остается открытой.

Рассмотрим подробнее такую форму работы как дискуссия. Дискуссия (от лат. *discussio* — рассмотрение, исследование) - публичное обсуждение какого-либо спорного вопроса, проблемы, спор. Двумя важнейшими характеристиками дискуссии, отличающими её от других видов спора, являются публичность (наличие аудитории) и аргументированность. Обсуждая спорную (дискуссионную) проблему, каждая сторона, оппонируя мнению собеседника, аргументирует свою позицию. Дискуссия - это форма занятия, которая призвана выявить существующее многообразие точек зрения участников на какую-либо проблему и при необходимости провести всесторонний анализ каждой из них, а затем и формирование собственного взгляда каждого обучаемого на ту или иную проблему. В любом случае, в дискуссии должен присутствовать характерный признак - конфликт, при котором каждый участник защищает свою позицию.

Цели дискуссионных занятий – это, во-первых, развитие спонтанной творческой речи учащихся. Во-вторых, развитие навыков общения (в широком смысле слова), осуществляющееся в условиях действительно реального общения (имеется в виду процесс общения в единстве трех его сторон — коммуникативной, интерактивной и перцептивной). Стратегия и тактика метода нацелены на то, чтобы максимально приблизить учебную ситуацию к ситуации реального общения.

Главными чертами учебной дискуссии является то, что она представляет собой целенаправленный и упорядоченный обмен идеями, суждениями, мнениями в группе ради поиска истины, причем каждый из присутствующих по-своему участвует в организации этого обмена идеями. Широкое внедрение групповой дискуссии в учебный процесс дает новый импульс проблемному обучению, которое базируется на том, что усвоение программного материала будет эффективнее, если студенты будут не только получать готовые знания от преподавателя, из учебников, но «добывать» их, решая познавательные задачи. В процессе дискуссии у студентов формируются специфические умения и навыки. Ситуация полемики вынуждает их как можно точнее формулировать свои мысли, правильно используя для этого понятия и термины. Студенты овладевают приемами доказательной полемики, заботятся об обоснованности своих предложений, подходов к решению. Что особенно важно, дискуссия позволяет актуализировать нравственные проблемы, показать их важность для современности. Она дает студентам возможность прочувствовать обсуждаемые проблемы, приобщиться к общечеловеческим ценностям, ценностям культуры страны изучаемого языка.

Данный способ обучения иноязычному общению предполагает: работу группы лиц, выступающих обычно в ролях ведущих и участников; соответствующую организацию места, времени и работы; процесс общения, протекающий как взаимодействие участников; направленность на достижение учебных целей.

Следует заметить, что основной учебной целью в данном контексте является развитие умений, необходимых для успешного участия в дискуссии: выявлять и формулировать проблему; аргументировать свои высказывания; слушать и слышать партнеров; соотносить свое высказывание с предыдущими высказываниями; придерживаться темы дискуссии, чтобы прийти к решению проблемы; быть терпимым к другим мнениям (т.е. быть толерантным); выражать свое отношение к другим мнениям в форме содержательного анализа; высказывать собственную позицию; обращаться к участникам дискуссии и адресовать свои слова им; умение донести не просто информацию, но и собственную позицию; умение аргументировать свою точку зрения; умение убеждать и переубеждать; умение реагировать на реплики и, в частности, грамотно подавать межличностную обратную связь; умение парировать реплики (что необходимо для ведения полемики); умение вступать в разговор; умение завершать выступление. Другой целью организации учебной дискуссии является воспитание устремленности к поиску нового знания-оценки, знания-ориентира для дальнейшей самостоятельной работы.

Какова же методика организации учебной дискуссии? Общая схема подготовки и проведения дискуссий всех видов выглядит следующим образом:

I. Подготовка к дискуссии:

- определение внешних и внутренних целей;
- отбор и разработка материалов;
- объявление группе.

II. Процедура проведения дискуссий:

- организация учебного пространства;
- преамбула: содержание и функции.

III. Финал

IV. Последействие:

- обратная связь (со стороны учащихся) по содержанию, по форме, по внутренним ощущениям;
- итог (со стороны преподавателя) по содержанию, по форме, по языку.

V. Роли и функции преподавателя

Именно по такой схеме на базе кафедры романской филологии и методики преподавания французского языка факультета филологии ГОУ ОГУ в рамках Недели романских языков на протяжении нескольких лет проводятся так называемые «Философские кафе», традиционная форма организации дискуссии во Франции. Благодаря французским коллегам Анни Ашерман, Гийему Ашерман, Эдит Дельбек, Сильвестру Дескамп и Мари-Луизе Бонак, этот способ обучения иноязычному общению приобрел популярность, как

среди преподавателей, так и студентов, изучающих французский язык как первый и как второй язык.

На самом деле, философское кафе (фр. *Le café philosophique*) – это такая форма организации диалога, в которой стерта грань между семинаром и кофе-брейком. Она восходит к античному философскому пиру учеников Сократа. Непосредственными предшественниками философских кафе считаются литературные салоны. По некоторым сведениям, на формирование философских кафе повлиял телевизионный жанр ток-шоу, где участники разделены на три категории: ведущий, докладчик и слушатели. В новейшей традиции *safe-filo* современные исследователи начинают с Марка Соте (фр. *Marc Sautet*) и с его «Кафе маяков» на площади Бастилии в Париже.

Каким же образом организовываются и проводятся *safe-filo* на факультете? Этап подготовки к дискуссии включает выбор темы, определение целей, отбор и разработка материалов преподавателем, затем объявление о предстоящей игре, первый шаг на уровне непосредственного взаимодействия с группой. Это очень важный этап, так как от того, как будет преподнесена информация о предстоящей дискуссии студентам, зависит в значительной степени мотивация их поведения в игре. Тема должна заключать в себе проблему. В качестве примера можно привести темы, выбранные нами для проведенных на факультете дискуссий: *Existe-t-il de vraies valeurs? Qu'est-ce qu'un étranger? Le faux peut-il devenir vrai si tout le monde y croit? Sommes-nous responsables de nos échecs? J'ai peur de rien. Qu'est-ce que l'argent? Savoir et vouloir. Comment se passer de la violence sans être violent?*

Следующий этап – организация учебного пространства, так как пространственное расположение участников общения является одним из факторов, влияющих на эффективность коммуникации. На наш взгляд, наиболее комфортная обстановка создается, когда модераторы (обычно их 5-6 человек) располагаются за круглым столом в центре зала, далее по кругу – зоны микрогрупп.

Начало дискуссии – во вступительной речи модератора, в котором он представляет всем участникам тему и докладчика. Обычно его сообщение длится 15-20 минут и включает ряд тезисов, логически связанных между собой. Участники имеют возможность по ходу изложения задавать вопросы выступающему. В идеале – это вопросы уточняющего характера, не содержащие скрытых утверждений, полемики. Затем выступают остальные модераторы, продолжая мысли первого выступающего или высказывая свои собственные. Затем высказываются остальные участники дискуссии. Если все ученики высказались, исчерпано содержательное наполнение роли, достигнута содержательная цель игры, истекает время занятий, то модераторы подводят итог в нескольких словах, представив основные мнения участников и обозначив окончание действия.

Не менее важным является последствие, смысл которого заключается в том, что на этом этапе осуществляется развернутая обратная связь между членами учебной группы и преподавателем. Условно данный этап можно

разделить на две части: обратная связь от учеников к преподавателю; обратная связь от преподавателя к группе.

Хотелось бы подробнее остановиться на этапе подготовки, так как он, без сомнения, является наиболее ответственным: выбор темы, текстов, главным критерием которых является проблемность, поскольку успех групповой дискуссии во многом определяется тем, насколько интересна и содержательна поставленная проблема. В этой связи, вполне допустимо использовать тексты и на родном языке, разножанровые тексты на актуальные темы, аналитические статьи. Разработка плана – творческая и трудная часть подготовки. Имеем в виду план возможных направлений развертывания дискуссии или проблем, список которых должен быть избыточным, так как практически невозможно предугадать, какие вопросы вызовут наибольший резонанс у публики. В нашем случае нам не раз приходилось останавливать преподавателей, чтобы дать возможность высказаться студентам, интересы и опыт которых значительно отличаются от старшего поколения. Безусловно, необходимо заранее подготовить вопросы для студентов, поскольку несмотря на большую подготовительную работу и при наличии хорошо сформулированной проблемы начать обсуждение бывает достаточно трудно. И студенты, и преподаватели не всегда и не сразу проявляют активность в инициации дискуссии.

Таким образом, применение такой формы организации учебной деятельности, как дискуссия, позволяет разнообразить занятия, сделать их более интересными и запоминающимися. Широкое внедрение групповой дискуссии в учебный процесс дает новый импульс проблемному обучению, которое базируется на том, что усвоение программного материала будет эффективнее. Формирование культуры диалогического взаимодействия, понимаемой как ориентация на познание, осознание и преобразование субъекта в процессе его активного взаимодействия с окружающими, является одной из важнейших целей преподавателя в организации учебной дискуссии. Направленность учебной дискуссии на формирование культуры диалогического взаимодействия обращает человека к смысловой сфере, рефлексии, самосознанию, самоосмыслению, саморазвитию, сопоставлению разных точек зрения и, как результат, - к развитию и утверждению личностной свободы учащихся.

#### *Список литературы*

1. **Байматова, М. С.** Учебная дискуссия как средство формирования культуры диалогического взаимодействия младших школьников: программа электив. курса для студ. спец. «Педагогика и методика нач. образования». – Волгоград: ВГИПК РО, 2004. – 24 с.
2. **Ковальчук, М. А.** Дискуссия как средство обучения иноязычному общению: Методическое пособие для преподавателей иностранных языков/ М.А.Ковальчук. — М.: Высшая школа; Научно-образовательный центр «Школа Китайгородской», 2008. — 144 с.

3. **Пассов, Е.И.** Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур: Пос. для учит. учрежд., обеспеч. получ. общ. ср. образования / Е.И. Пассов. — Мн.: Лексис, 2003. — 184 с.

4. **Пассов, Е. И.** Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению: учеб. пособие/Е.И.Пассов. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.

# ЛИНГВОКОММУНИКАТИВНАЯ КУЛЬТУРА В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ФИЛОЛОГИИ

Осиянова А.В.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Изменения в социально-экономической жизни нашей страны ориентируют образование на свободное развитие человека, на творческую инициативу, самостоятельность. Система образования призвана обеспечить воспитание граждан, способных к социализации, обладающих высокой нравственностью и проявляющих терпимость, уважительное отношение к языкам, традициям и культуре других народов. При этом от современного человека требуется умение рассуждать, сравнивать, оценивать полученную информацию, интерпретировать ее с учетом сложившихся понятий и представлений, аргументировать свою точку зрения. Следовательно, выпускник вуза должен владеть определенным набором коммуникативных умений. Умения общаться, сотрудничать, понимать себя и других, слушать и слышать собеседника являются наиболее ценными качествами в новой социально-экономической и культурной ситуации. Особую значимость проблема коммуникативной подготовки приобретает в контексте реализации основной образовательной программы бакалавров филологии, ориентированной на формирование общекультурных и профессиональных компетенций, необходимых для осуществления практической деятельности в области образования, коммуникации и прогнозирования межкультурных и межнациональных процессов в России и мире в целом.

Компетенция в переводе с латинского языка *competentia* означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познанием и опытом. Это способность и готовность применять полученные знания и умения на практике, в «повседневной жизни» для решения тех или иных практических и теоретических проблем.

А.В. Хуторской определяет *компетенцию* как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно и продуктивно действовать по отношению к ним [4]. Под компетенцией понимают также общую способность и готовность личности к деятельности, основанные на знаниях и опыте, которые приобретены благодаря обучению, ориентированные на самостоятельное участие личности в учебно-познавательном процессе, а также направленные на ее успешное включение в трудовую деятельность [1].

Согласно федеральным государственным стандартам высшего профессионального образования третьего поколения бакалавры филологии должны обладать целым рядом общекультурных и профессиональных компетенций.

К общекультурным компетенциям отнесены, например, такие как:

- владение культурой мышления; способность к восприятию, анализу и обобщению информации, постановке цели и выбору путей ее достижения;
- владение нормами русского литературного языка, навыками практического использования системы функциональных стилей речи; умение создавать, редактировать тексты профессионального назначения на русском языке;
- готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе;
- стремление к саморазвитию, повышению квалификации и мастерства;
- владение навыками использования иностранного языка в устной и письменной форме в сфере профессиональной коммуникации и др.

В группу профессиональных компетенций бакалавров филологии включены:

- способность демонстрировать знание основных положений и концепций в области теории и истории основного изучаемого языка (языков) и литературы (литератур), теории коммуникации, филологического анализа и интерпретации текста, представление об истории, современном состоянии и перспективах развития филологии;
- свободное владение основным изучаемым языком в его литературной форме;
- владение основными методами и приемами различных типов устной и письменной коммуникации на основном изучаемом языке;
- владение навыками участия в научных дискуссиях, выступлениях с сообщениями и докладами;
- способность к проведению учебных занятий и внеклассной работы по языку и литературе в учреждениях общего и среднего специального образования;
- владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения, умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь;
- владение навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов;
- готовность уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимать социальные и культурные различия и др.

Как видно коммуникативная компетенция является одной из ключевых компетенций в системе общекультурных и профессиональных компетенций бакалавров филологии. По мнению современных исследователей, она выступает интегральной характеристикой человека как субъекта коммуникативной деятельности и выходит далеко за пределы «техники» общения, умения поддерживать контакты и строить поведенческие стратегии. Коммуникативная компетенция рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективного коммуникативного

действия, реализуемых в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия [1]. Основу коммуникативной компетенции составляет *лингвокоммуникативная культура*, которая может рассматриваться обязательным компонентом содержания образования в вузе [2].

С позиции современной науки лингвокоммуникативная культура понимается как совокупность процессов, связанных с вербальной деятельностью, которая имеет свои особенности: восприятие речи других, выражение собственных мыслей, активное воздействие на собеседника (стремление убедить, доказать свою правоту, выразить отношение к происходящему) [2]. Являясь ядром индивидуальной культуры, лингвокоммуникативная культура представляет собой базовое интегральное личностное образование, включающее в себя три блока: когнитивный или научно-познавательный (знания о культуре, языковой системе, речевой культуре, об окружающем мире и самом себе); ценностно-мотивационный (осознание ценности межсубъектных отношений, ценности лингвокоммуникативной культуры и мотивов ее формирования); вербально-деятельностный (связанный с вербальным поведением, умением планировать дискурс и управлять им) [2]. Таким образом, лингвокоммуникативная культура личности может быть рассмотрена как система социально-ценностных ориентаций, как особый педагогический феномен, представляющий собой профессионально значимое интегративное качество личности, включающее систему коммуникативных знаний, умений, навыков, ценностей и образов поведения, принятых в обществе, определяющих позицию личности.

Базовой для лингвокоммуникативной культуры является речевая культура, то есть совокупность знаний и умений, обеспечивающих незатруднительное построение вербальных высказываний для оптимального решения задач речевого общения. Тесно связанная с речевой культурой, лингвокоммуникативная культура вызывает в сознании человека представление о некоем коммуникативном совершенстве – правильности речи, выразительности и нормативности, то есть соответствия ее фонетическим, морфологическим, лексическим, грамматическим, композиционным и другим нормам, прежде всего литературного языка. Лингвокоммуникативная культура – это способ к согласованию и соотнесению своих действий с Другим, принятию и восприимчивости Другого, подбору и предъявлению аргументов, выдвижению альтернативных объяснений; обсуждению проблемы, пониманию и уважению мнения Других и на основе этого к регулированию отношений для создания общности в достижении единой цели деятельности; потребность в Другом, сопоставление точек зрения, умение стать на позицию своих речевых партнеров; готовность к гибкому тактичному взаимодействию с Другим, к рефлексивной деятельности, к проектированию коммуникативных умений и применению их в новой ситуации.

Формирование и становление лингвокоммуникативной культуры бакалавров филологии позитивно влияет на их профессиональный уровень (профессиональные компетенции) как будущих специалистов, творческую самореализацию, совершенствование их деятельности. Именно это необходимо

будущим профессионалам для адекватной ориентации во всех сферах общественной жизни. Изучение основ лингвокоммуникативной культуры в вузе будет способствовать осмыслению бакалаврами филологии ее значимости для профессиональной деятельности.

Лингвокоммуникативная культура не появляется у обучающегося (носителя языка, а тем более у человека, изучающего язык в качестве иностранного) сама по себе, то есть в процессе социализации. Формирование лингвокоммуникативной культуры – процесс сложный и длительный, требующий учета межпредметных связей и использования активных методов обучения. Активные методы обучения – это обучение деятельностью. Еще Л.С. Выготский сформулировал закон, который говорит, что обучение влечет за собой развитие, так как личность развивается в процессе деятельности. Именно в активной деятельности, направляемой преподавателем, студенты овладевают необходимыми знаниями, коммуникативными умениями и навыками для их профессиональной деятельности, развивают свои творческие способности. В нашей практике формирования лингвокоммуникативной культуры студентов-филологов используются такие активные методы как учебная дискуссия, метод проектов, ролевые игры.

Большую роль в формировании лингвокоммуникативной культуры играет текстовая деятельность, которая выступает как объект наблюдения и анализа, как исходный материал обучения, как ее продукт. Текстовая деятельность, воплощая в себе культуру, является основой билингвально-культурного развития языковой личности, целесообразным аспектом культурно-языкового пространства, в рамках которого происходит взаимодействие и обеспечивается формирование лингвокоммуникативной культуры.

Таким образом, рассмотрение проблемы совершенствования лингвокоммуникативной культуры бакалавров филологии в контексте формирования общекультурных и профессиональных компетенций убеждает в необходимости использования совокупности способов, приемов, упражнений, техник взаимодействия субъектов вербальной деятельности, направленных на развитие их индивидуальности, т.е. целостной образовательной технологии. Задача технологии формирования лингвокоммуникативной культуры состоит в том, чтобы развить обучающегося как личность, способствовать приобретению им социально-личностных и профессионально важных характеристик, становлению субъектной позиции, развитию коммуникативных умений, т.е. достижению общекультурных и профессиональных компетенций как результата образования.

#### *Список литературы*

1. *Гейхман, Л.К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Л.К. Гейхман. – Екатеринбург, 2003. – 46 с.*

2. **Темкина, В.Л.** Теория и практика формирования лингвокоммуникативной культуры студентов университета: монография / В.Л. Темкина. – Самара : Изд-во СГПУ, 2003. – 184 с.

3. **Савичев, С.С.** Проблема развития коммуникативной компетентности студентов высшей школы./С.С. Савичев // Известия Самарского научного центра Российской Академии

4. **Хуторской, А.В.** Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

## **ФЕНОМЕН ОПЫТА ИНТЕРАКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

**Платова Е.Д.**

**Оренбургский государственный университет, г.Оренбург**

В настоящее время в результате открытия «окна в мир» очевидно усиление роли общения и межкультурного взаимодействия. Закономерно социальный заказ ставит целью образования развитие личности коммуникабельной, контактной в различных социальных группах, способной создавать отношения сотрудничества с окружающими ее людьми, умеющей работать сообща с партнерами в разных областях, предотвращая конфликтные ситуации или умело, выходя из них. И здесь уже не столь принципиально, относится ли общение к сфере делового или личного, а важны те общие мировоззренческие, этические принципы, на основе которых данная личность осуществляет любые виды и типы общения.

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования от 14 января 2010 года, профессиональная деятельность бакалавров филологии осуществляется в области филологии и гуманитарного знания, языковой, межличностной и межкультурной коммуникации. Для этого выпускник должен обладать рядом общекультурных и профессиональных компетенций, таких как владение культурой мышления, способность к восприятию, анализу, обобщению информации, постановке цели и выбору пути ее достижения; готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе; способность принимать организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях; стремление к саморазвитию; умение критически оценивать собственные достоинства и недостатки; способность анализировать социально-значимые проблемы и процессы; свободное владение навыками использования иностранного языка в устной и письменной форме в сфере профессиональной коммуникации и др. Навыки креативности и коммуникативности должны обеспечить молодому человеку мобильность, возможность быстрой реакции в изменяющемся мире при состоянии душевного комфорта, которое обеспечивает эмоциональное равновесие. Важнейшим условием становления личности, способной преодолевать "инерцию обстоятельств" является наличие у нее опыта интерактивного взаимодействия.

Взаимодействие - это взаимная (т.е. обоюдная, касающаяся обеих сторон) связь двух явлений» [4]. Без способности к взаимодействию человек не мог бы существовать.

В философии «взаимодействие» определяется как форма развития, осуществляемая в определенном пространстве; в социальных науках как разноуровневая, многофункциональная, совместная деятельность; в психологии - источник саморазвития структур, как причина и следствие взаимодействующих сторон; в педагогике - как субъективные связи и отношения, как организация деятельности ученика. Вслед за Г.М. Андреевой

мы будем понимать под взаимодействием «ту сторону общения, которая направлена на организацию совместных действий, позволяющих партнерам реализовать некоторую общую для них деятельность, выработать формы и нормы совместных действий» [1].

Понятие «интерактивного взаимодействия» вошло в педагогическую практику сравнительно недавно. Интерактивность происходит от английского слова «interaction», которое обозначает обоюдное (взаимное) воздействие или влияние [6]. «Интерактивный» (interactive) толкуется как «воздействующие или способные воздействовать друг на друга» [7, 8].

Из толкования видно, что об интерактивности можно говорить только при контакте двух людей. Значит, интерактивность не является врожденной способностью и ее можно специально развивать, причем развитие интерактивности будет успешным только в том случае, если оно протекает во взаимодействии. Таким образом, интерактивное взаимодействие представляет собой процесс обмена деятельностью между участниками коммуникации, либо процесс совместной деятельности, атрибутами которого являются: пространственное и временное сопричастие участников, создающее возможность личного контакта между ними; наличие общей цели, предвосхищаемого результата деятельности, способствующего реализации потребностей каждого; планирование, контроль, коррекция и координация действий; разделение единого процесса сотрудничества, общей деятельности между участниками, возникновение межличностных отношений. Интерактивное взаимодействие – это взаимовлияние его участников, в основе которого лежит личный опыт жизнедеятельности каждого. Приоритетами интерактивного взаимодействия являются такие характеристики, как процессуальность, деятельность, общение, диалог, возможность смыслов творчества, рефлексия.

Так что же включает в себя опыт интерактивного взаимодействия?

Опыт — философская категория, фиксирующая целостность и универсальность человеческой деятельности как единства знания, навыка, чувства, воли, характеризующая механизм социального, исторического, культурного наследования [3]. С точки зрения педагогики, опыт - совокупность практических знаний, умений, навыков, приобретаемых в ходе повседневной учебно-воспитательной работы [2]

Из всего вышесказанного можно заключить, что опыт интерактивного взаимодействия – совокупность практических знаний, умений и навыков, полученная в результате взаимодействия человеческих деятельностей, необходимая для успешного установления межличностных контактов и сопряженная с такими характеристиками личности, как способность к самоанализу, рефлексии, смыслов творчеству.

Опыта интерактивного взаимодействия бакалавра филологии необходим для развития у него указанных в образовательном стандарте профессиональных компетенций, таких как способность к восприятию, анализу, обобщению информации; способность принимать решения в нестандартных ситуациях; способность к самоанализу, рефлексии и др. Формирование опыта интерактивного взаимодействия возможно с привлечением активных методов

обучения средствами различных предметов, и прежде всего, иностранного языка. Недостаточная изученность проблемы обуславливает актуальность разработки методов формирования опыта интерактивного взаимодействия бакалавров филологии в процессе изучения иностранного языка.

#### *Список литературы*

1. **Андреева, Г.М.** *Социальная психология. Учебник для вузов / Г.М. Андреева.* – М: Аспект Пресс, 2008. - 363с.- ISBN 978-5-7567-0274-3
2. **Бим-Бад, Б.М.** *Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад.*- М.: Большая российская энциклопедия, 2008. – 528с.- ISBN 978-5-3580-42
3. **Грицанов, А.А.** *Новейший философский словарь / под ред. А.А. Грицанова.*— Мн.: Современный литератор, 2007.— 816с. — ISBN 978-985-14-1332-0
4. **Ожегов, С.И.** *Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова.* – 4-е изд., доп. - М.: ИНФОРТЕХ, 2009. – 938с. – ISBN 978-5-904343-02-6
5. *Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова.* – 7-е изд., перераб. и доп. -М.: Республика, 2001. - 719с. – ISBN 978-5-250-02742-3
6. *Collins English Dictionary – Complete and Unabridged © HarperCollins Publishers . – 2003.*
7. *The American Heritage® Dictionary of the English Language, Fourth Edition copyright ©2000 by Houghton Mifflin Company. Updated in 2009. Published by Houghton Mifflin Company.*
8. *WordNet 3.0, Farlex clipart collection. © 2003-2008 Princeton University, Farlex Inc.*

# **РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ РАЗЛИЧНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

**Рябкова Н. И.**

**Санкт-Петербургский государственный университет сервиса и  
экономики, г. Санкт-Петербург**

Образовательные стандарты нового поколения рекомендуют высшим учебным заведениям при разработке своей основной образовательной программы формировать цикл гуманитарных и социально-экономических дисциплин, исходя из установленных в качестве базовых (обязательных) четырех дисциплин: «Иностранный язык», «История», «Философия», «Безопасность жизнедеятельности» или «Физическая культура». Остальные базовые дисциплины могут реализовываться по усмотрению вуза.

Русского языка и культуры речи среди обязательных дисциплин нет.

Сегодня нельзя не видеть объективной необходимости обращения особого внимания на государственный язык Российской Федерации — русский язык.

Несмотря на то, что современный русский язык является не только национальным языком русского народа, государственным языком РФ, но и одним из шести международных мировых языков, среди которых, помимо русского языка, английский, французский, испанский, китайский, арабский языки, на которых работает ряд очень авторитетных международных организаций (ООН, ЮНЕСКО, МАГАТЭ, ВОЗ и др.), современная российская действительность характеризуется снижением речевой культуры отдельной личности и общества в целом, утратой вкуса к русскому слову, отсутствием должного уважения к русскому литературному языку.

Языковой вкус молодежи формируется во многом под влиянием средств массовой информации, общения в сети Интернет, со столь популярным в них фамильярно-разговорным стилем речи, со ставшим обычным обилием сниженной лексики и фразеологии, включая и нецензурные выражения.

Речь публичных людей: политиков, многих функционеров, общественных деятелей — также содержит чаще всего не образцы русской словесности, риторические достоинства, а косноязычие, обилие словесных штампов. Мы лишаемся возможности услышать хорошую русскую речь даже в театре, научном, учебном заведении.

Очевидно, что одной из неотложных задач современного российского общества, государства является повышение уровня коммуникативно-речевой культуры отдельной личности и общества в целом, что предполагает:

- объективную оценку роли языка в обществе как одного из государствообразующих элементов;
- понимание того, что русский язык — это важнейший фактор формирования национального, гражданского самосознания россиян;

– осознание того, что национальной идеей, объединяющей общество, может и должен стать, в первую очередь, русский язык;

– осознание необходимости формирования личной коммуникативно-речевой культуры — умения и навыки свободного и эффективного речевого поведения с помощью различных средств литературного русского языка в самых разнообразных коммуникативных ситуациях, что включает в себя:

1. помимо определенной когнитивной базы, энциклопедических знаний, осведомлённости в философских, логических, культурологических, историко-этнографических, психолого-педагогических и других вопросах;

2. осознание русского языка как феномена российской культуры;

3. сформированное чувство гордости за русский язык;

4. собственно речевую компетентность:

- хорошие знания об устройстве современного русского языка, системе его единиц;

- владение литературной нормой на разных уровнях языка в устной и письменной речи: овладение лексическими, фразеологическими, фонетико-интонационными, графическими и грамматическими ресурсами русского литературного языка;

- устойчивые навыки использования различных языковых средств и лингвистических знаний о них в свободном общении в разнообразных коммуникативных ситуациях;

- знание основ эффективного речевого общения — основ риторики, прагматики;

- знание этических и этикетных норм, их национальных особенностей;

- формирование навыков ориентировки в различных коммуникативных ситуациях, умения корректировать форму и тактику речевого поведения в соответствии с интересами, уровнем подготовленности и настроением адресата, способности находить наиболее эффективные приемы речевого взаимодействия;

- формирование потребности в самосовершенствовании — развитии собственных языковых способностей, совершенствовании умений, приобретенных навыков в области использования средств русского литературного языка: «Выучить несколько языков, — говорил Вольтер, — дело одного или двух лет, а чтобы научиться говорить на своем языке как следует, надо полжизни».

В рамках дисциплины «Русский язык и культура речи» формируется ряд важных общекультурных и профессиональных компетенций при подготовке бакалавров различных специальностей (в качестве примеров в статье рассматриваются направления подготовки бакалавров Санкт-Петербургского государственного университета сервиса и экономики (СПбГУСЭ)):

**100100 Сервис.** Виды профессиональной деятельности (ВПД): сервисная, производственно-технологическая, организационно-управленческая, научно-исследовательская. Общекультурные компетенции (ОК), задачи подготовки: владение письменной и устной речью на русском языке, способность к использованию профессионально ориентированной риторики, методами создания текстов (ОК-7); умение логически верно, аргументированно и ясно строить свою речь (ОК-17). Профессиональные компетенции (ПК): готовность к работе в контактной зоне с потребителем, консультированию, согласованию вида, формы и объема процесса сервиса (ПК-4); владение навыками письменного аргументированного изложения собственной точки зрения [1].

**040100 Социология.** Виды профессиональной деятельности (ВПД): организационно-управленческая, педагогическая. Общекультурные компетенции (ОК), задачи подготовки: умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-2). Профессиональные компетенции (ПК): владение навыками межличностной и межкультурной коммуникации; умение выступать с сообщениями и докладами по тематике проводимых исследований [1]; умение подготовить учебно-методическую документацию по читаемым курсам.

**071800 Социально-культурная деятельность.** Виды профессиональной деятельности (ВПД): организационно-управленческая, научно-методическая, педагогическая. Общекультурные компетенции (ОК), задачи подготовки: умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-2); владение навыками использования различных форм, видов устной и письменной коммуникации на родном и иностранных языках в учебной и профессиональной деятельности. Профессиональные компетенции (ПК): постановка и подготовка культурно-досуговых программ; культурно-просветительная деятельность с людьми разных возрастов и социальных групп [1].

**040400 Социальная работа.** Виды профессиональной деятельности (ВПД): социально-технологическая, организационно-управленческая, исследовательская, социально-проектная, педагогическая. Общекультурные компетенции (ОК), задачи подготовки: умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-2); знание основ современного русского языка; владение навыками разговорной речи. Профессиональные компетенции (ПК): умение (способность) составлять практические рекомендации по использованию результатов научных исследований (ПК-18); готовность представлять результаты исследования в формах отчетов, рефератов, публикаций и публичных обсуждений (ПК-19); готовность к управлению проведением деловых переговоров в области организации работы по социальному обслуживанию населения (ПК-28); умение формировать коммуникативный процесс с клиентами в сфере социального обслуживания населения (ПК-28); умение формировать коммуникативный процесс с клиентами в сфере социального обслуживания [1].

**031600 Реклама и связи с общественностью.** Виды профессиональной деятельности (ВПД): организационно-управленческая, коммуникационная, проектная, информационно-аналитическая, научно-исследовательская, педагогическая. Общекультурные компетенции (ОК), задачи подготовки: способность свободно пользоваться русским и иностранным языками как средством делового общения (ОК1). Профессиональные компетенции (ПК): способность к деловой коммуникации в отечественной и международной профессиональной сферах [1].

**031300 Журналистика.** Виды профессиональной деятельности (ВПД): авторская — создание материалов для различных типов и видов СМИ с учетом их специфики; редакторская деятельность — приведение предназначенных для размещения в газете, в журнале, на информационной ленте, в теле-, радиоэфире, интернет-СМИ, материалов в соответствии с языковыми нормами, профессиональными стандартами, форматами, стилями, технологическими требованиями, принятыми в СМИ разных типов; проектно-аналитическая деятельность — ... разработка авторских проектов, планирование своей собственной работы; организационно-управленческая деятельность.

Общекультурные компетенции (ОК), задачи подготовки: свободное владение письменной и устной речью; способность использования профессионально-ориентированной риторики; владение методами создания понятных текстов (ОК-4); умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-4); инструментальные ОК: свободное владение нормами и средствами выразительности русского (и родного-национального) языка, письменной и устной речью в процессе личностной и профессиональной коммуникации, при подготовке журналистских публикаций (ОК-17). Профессиональные компетенции (ПК): знание фонетических, лексических, грамматических, семантических, стилистических норм современного русского языка в целом и особенностей их применения в практике современных СМИ (ПК-30); умение редактировать печатный текст, аудио-, видео или интернет-материал, приводить его в соответствие с нормами, стандартами, форматами, стилями, технологическими требованиями, принятыми в СМИ разных типов (ПК-42); готовить материалы к печати, выходу в эфир в соответствии с технологическими стандартами (ПК-57) [1].

**100400 Туризм.** Виды профессиональной деятельности (ВПД): организационно-управленческая, сервисная, научно-исследовательская.

Общекультурные компетенции (ОК), задачи подготовки: знание основ современного русского языка и культуры речи, основных принципов построения монологических текстов и диалогов, свойств русского языка как средства общения и передачи информации (ОК-4). Профессиональные компетенции (ПК): умение использовать знание русского языка, культуры речи и навыков общения в профессиональной деятельности; владение навыками грамотного письма и устной речи, способностью к коммуникациям в профессиональной деятельности, культурой речи; коммуникативными техниками и технологиями делового общения в туризме; основными

коммуникативными методами и приемами делового общения в профессиональной сфере [1].

**030900 Юриспруденция.** Виды профессиональной деятельности (ВПД): нормотворческая, экспертно-консультационная, педагогическая. Общекультурные компетенции (ОК), задачи подготовки: способность логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-4). Профессиональные компетенции (ПК): готовность участвовать в разработке нормативно-правовых актов; готовность принимать участие в проведении юридической экспертизы проектов нормативных правовых актов, способность их толковать [1].

**230700 Прикладная информатика.** Виды профессиональной деятельности (ВПД): проектная, производственно-технологическая, организационно-управленческая. Общекультурные компетенции (ОК), задачи подготовки: способность логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь, владеть навыками ведения дискуссии и полемики (ОК-2). Профессиональные компетенции (ПК): умение готовить обзоры, аннотации, составлять рефераты, научные доклады, публикации, библиографии по научно-исследовательской работе в области прикладной математики; владение навыками ведения дискуссии, полемики, диалога [1].

**010400 Прикладная математика и информатика.** Виды профессиональной деятельности (ВПД): проектная и производственно-технологическая, научно-исследовательская, организационно-управленческая, педагогическая. Общекультурные компетенции (ОК), задачи подготовки: умение аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-1); способность и готовность к письменной и устной коммуникации на родном языке (ОК-10). Профессиональные компетенции (ПК): умение составлять научные обзоры, рефераты и библиографии по тематике проводимых исследований; способность готовить научные и научно-технические публикации [1].

**101100 Гостиничное дело.** Виды профессиональной деятельности (ВПД): Производственно-технологическая, организационно-управленческая, сервисная, научно-исследовательская. Общекультурные компетенции (ОК), задачи подготовки: знание основ современного русского языка и культуры речи, основных принципов построения монологических и диалогических текстов, характерных свойств русского языка как средства общения и передачи информации; готовность логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-3). Профессиональные компетенции (ПК): владение основными коммуникативными техниками общения с потребителем и в коллективе; умение использовать знание русского языка, КР и навыков общения в профессиональной деятельности; владение навыками грамотного письма и устной речи, способностью к коммуникациям в профессиональной деятельности, культурой речи [1].

**151000 Технологические машины и оборудование.** Виды профессиональной деятельности (ВПД): производственно-технологическая,

организационно-управленческая, научно-исследовательская, проектно-конструкторская. Общекультурные компетенции (ОК), задачи подготовки: умение составлять техническую документацию (графики работ, инструкции, сметы, планы, заявки на материалы и оборудование); готовить техническую документацию по менеджменту качества машин, приводов, систем, различных комплексов и технологических процессов на производственных участках; умение составлять инструкции по эксплуатации оборудования и программ испытаний; умение составлять заявки на оборудование и запасные части, готовить техническую документацию на его ремонт; умение готовить отчетность по установленным формам; участие в работах по составлению научных отчетов по выполненному заданию и по внедрению результатов исследований и разработок в области машиностроения. Профессиональные компетенции (ПК): умение составлять техническую документацию (графики работ, инструкции, сметы, планы, заявки на материалы и оборудование); готовить техническую документацию по менеджменту качества машин, приводов, систем, различных комплексов и технологических процессов на производственных участках; умение составлять инструкции по эксплуатации оборудования и программ испытаний; умение составлять заявки на оборудование и запасные части, готовить техническую документацию на его ремонт; умение готовить отчетность по установленным формам; участие в работах по составлению научных отчетов по выполненному заданию и по внедрению результатов исследований и разработок в области машиностроения [1].

**190600 Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов.** Виды профессиональной деятельности (ВПД): Экспериментально-исследовательская, организационно-управленческая, сервисно-эксплуатационная. Общекультурные компетенции (ОК), задачи подготовки: умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-2). Профессиональные компетенции (ПК): умение разрабатывать техническую документацию и методические материалы, предложения и мероприятия по осуществлению технологических процессов эксплуатации, ремонта и сервисного обслуживания транспортных и транспортно-технологических машин различного назначения, их агрегатов, систем и элементов (ПК-3); способность составлять графики работ, заказы, заявки, инструкции, пояснительные записки, технологические карты, схемы и др. техническую документацию, а также установленную отчетность по утвержденным формам (ПК-29) [1].

**260800 Технология продукции и организация общественного питания.**

Виды профессиональной деятельности (ВПД): производственно-технологическая, организационно-управленческая, научно-исследовательская, маркетинговая. Общекультурные компетенции (ОК), задачи подготовки: свободное владение письменной и устной речью; способность использовать профессионально ориентированную риторичку; владение методами создания понятных текстов (ОК-4); умение логически верно, аргументированно и ясно

строить свою речь (ОК-10). Профессиональные компетенции (ПК): владение практическими навыками разработки нормативной и технологической документации...; умение оформлять документы для получения разрешительной документации для функционирования предприятия питания; разрабатывать планы и программы внедрения инноваций; разрабатывать документацию по обеспечению качества и безопасности продукции производства на предприятии; составлять описания экспериментов, наблюдений, измерений и формулировать выводы; разрабатывать техническое задание и технико-экономическое обоснование на проектирование и реконструкцию предприятия питания [1].

#### **072600 Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы.**

Виды профессиональной деятельности (ВПД): Производственно-технологическая, организационно-управленческая, педагогическая. Общекультурные компетенции (ОК), задачи подготовки: владеть русским языком и культурой мышления; умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-2). Профессиональные компетенции (ПК): способность осуществлять ведение деловых профессиональных переговоров и деловой переписки (ПК-4); способность выполнять методическую работу, самостоятельно читать лекции или проводить практические занятия [1].

**051000 Профессиональное обучение (дизайн).** Виды профессиональной деятельности (ВПД): образовательно-проектировочная, организационно-технологическая, обучение по рабочей профессии. Общекультурные компетенции (ОК), задачи подготовки: владение культурой мышления, знанием его общих законов, способностью в письменной и устной речи, правильно (логически) оформить его результаты (ОК-18); способность осуществлять письменную и устную коммуникацию на государственном языке... (ОК-20); готовность к практическому анализу логики различного рода рассуждений, владение навыками публичной речи, аргументации, ведения дискуссий, полемики (ОК-21); способность осуществлять подготовку и редактирование текстов, отражающих вопросы профессионально-педагогической деятельности (ОК-22). Профессиональные компетенции (ПК): владение навыками письменного аргументированного изложения собственной точки зрения, навыками публичной речи, аргументации, ведения дискуссии и полемики, практического анализа логики различного рода рассуждений; владение речевым этикетом [1].

**262200 Конструирование изделий легкой промышленности (швейных изделий).** Виды профессиональной деятельности (ВПД): производственно-конструкторская, организационно-управленческая, проектная (дизайнерская), научно-исследовательская. Общекультурные компетенции (ОК), задачи подготовки: способность логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-2). Профессиональные компетенции (ПК): способность оформлять документацию на законченные конструкторские разработки, составлять отчеты о результатах выполненных работ (ПК-12) [1].

**072700 Искусство костюма и текстиля.** Виды профессиональной деятельности (ВПД): научно-исследовательская, организационно-управленческая. Общекультурные компетенции (ОК), задачи подготовки: умение верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь [1].

**100800 Товароведение.** Виды профессиональной деятельности (ВПД): организационно-управленческая в области товарного менеджмента, оценочно-аналитическая. Общекультурные компетенции (ОК), задачи подготовки: умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-2). Профессиональные компетенции (ПК): умение анализировать рекламации и претензии к качеству товаров, готовить заключения по результатам их рассмотрения (ПК-8); умение составлять и анализировать договоры купли-продажи (контракты) потребительских товаров [1].

**Бухгалтерский учет, анализ и аудит** (Проект ФГОС высшего профессионального образования). Виды профессиональной деятельности (ВПД): учетно-аналитическая, аудиторская и контрольно-ревизионная, финансово-экономическая, организационно-управленческая, научно-педагогическая. Общекультурные компетенции (ОК), задачи подготовки: умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-6); навыки литературной и деловой письменной и устной речи на русском языке; навыки научной и публичной речи, аргументации, ведения дискуссии. Профессиональные компетенции (ПК): способность преподавать дисциплины по бухгалтерскому учету, анализу и аудиту в образовательных учреждениях общего и профессионального образования [1].

**Финансы и кредит** (Проект ФГОС высшего профессионального образования). Виды профессиональной деятельности (ВПД): финансово-экономическая, учетно-аналитическая, организационно-управленческая, научно-педагогическая. Общекультурные компетенции (ОК), задачи подготовки: умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-6); навыки литературной и деловой письменной и устной речи на русском языке; навыки научной и публичной речи, аргументации, ведения дискуссии. Профессиональные компетенции (ПК): способность преподавать финансовые и экономические дисциплины в образовательных учреждениях общего и профессионального образования [1].

Помимо всего перечисленного, эффективное осуществление разнообразных видов учебной, научно-исследовательской деятельности студента, подготовки и защиты выпускной квалификационной работы требуют хороших знаний и навыков в области русского языка, основ стилистики, чего не может в необходимой для студента высшего учебного заведения степени дать среднее образование, ориентированное на получение основ знаний системы средств русского языка, умения в области словоупотребления, грамматики, орфографии, пунктуации, не формирующее устойчивого навыка владения богатейшей системой языковых и стилистических средств современного русского литературного языка.

Освоение русского языка как государственная задача должно предусматриваться гуманитарным, социальным циклом всех направлений подготовки бакалавров.

#### *Список литературы*

1. **Мороз, Т.Г.** *Социально-психолого-педагогический аспект профессиональной подготовки специалистов в области социально-культурного сервиса и туризма // Культура и сервис: взаимодействие, инновации, подготовка кадров: Сборник материалов I Межрегиональной научно-практической конференции 17 апреля 2009 г. / Сост. Велединский В. Г., Мышьякова Н. М. – СПб.: Изд-во СПбГУСЭ, 2009. — С. 108-112. — ISBN 978-5-228-00284-5.*

2. **Рябкова, Н.И.** *Коммуникативно-речевая культура личности как основа эффективного общения // Актуальные проблемы профессионального образования: теория и практика: материалы международной научно-практической конференции 23 марта 2010 г. — Шадринск: ШГПИ, 2010. — С. 275-279. — ISBN 978-5-87818-455-7.*

#### *Список использованных источников*

1. *Федеральные образовательные стандарты высшего профессионального образования (бакалавриат) / Министерство образования и науки Российской Федерации. — Режим доступа : <http://mon.gov.ru>.*

# **АКТУАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ ГРАММАТИКЕ В ПРОЦЕССЕ ИНОЯЗЫЧНОГО ЧТЕНИЯ В КОНТЕКСТЕ УРОВНЕВОГО ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Стренадюк Г.С., Стренадюк Е.Б.  
Оренбургский государственный университет, Оренбург**

Процесс обновления российского общества ставит в совершенно новые условия работы работников образовательной сферы: школьного учителя, преподавателя средней профессиональной и высшей школы. Болонская декларация и современные концепции модернизации образования одним из важных факторов повышения уровня высшего образования определяют развитие уровневого высшего профессионального образования как важнейший показатель инновационного потенциала вуза [1, 1], [2,1].

Целью высшего образования на филологическом факультете является формирование широкого спектра гуманитарных знаний, а также навыков и умений работы с текстом. Эти знания, навыки и умения составляют филологическую компетенцию, которая относится к числу важнейших компонентов профессиональной подготовки студентов-филологов. Филологическая компетенция включает в себя, прежде всего, лингвистическую компетенцию, которая предполагает знание фонетики, грамматики и лексики не только родного, но и иностранного языка.

Владение навыками использования иностранного языка в устной и письменной форме в сфере профессиональной коммуникации является одним из необходимых компонентов филологической компетенции при реализации основных образовательных программ бакалавриата по специальности 031001 «Филология» [5,1].

Под компетентностным подходом в обучении понимается метод обучения, который направлен на развитие у студента способностей решать определённого класса профессиональные задачи в соответствии с требованиями к личностным профессиональным качествам: способность искать, анализировать, отбирать и обрабатывать полученные сведения, передавать необходимую информацию; владение навыками взаимодействия с окружающими людьми, умение работать в группе; владение механизмами планирования, анализа, критической рефлексии, самооценки собственной деятельности в нестандартных ситуациях или в условиях неопределённости; владение эвристическими методами и приёмами решения возникших проблем [4, 31]. Читающий должен уметь манипулировать знаками текста и устанавливать их сочетания, несущие новую информацию, «ему необходимо действовать во всём текстовом массиве, фиксируя область, на которую распространяется то или иное отношение. Это может быть локальная смысловая структура словосочетания или предложения, более протяжённая структура отдельной подтемы текста, и, наконец, общая макроструктура всего текста» [3, 84]

Данные требования к профессионально-ориентированным задачам компетентностного подхода позволяют выделить следующие взаимосвязанные и взаимообусловленные цели обучения: коммуникативные, направленные на формирование и развитие иноязычной коммуникативной деятельности обучаемых (Вятютнев М.Ю., Халеева И.И., Сафонова В.В., Мильруд Р.П., и др.), и личностноформирующие, ориентирующие процесс обучения на воспитание, образование и развитие личности обучаемого (Гез Н.И., Ляховицкий М.В., Миролубов А.А., Фоломкина С.К. и др.) [7, 6].

В ходе продвижения к этой цели развивается коммуникативная компетенция, как совокупность знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения.

Вслед за Р. П. Мильрудом [7,2] мы включаем в состав коммуникативной компетенции четыре основных компонента: *грамматический* (знание грамматики, лексики и фонетики); *прагматический* (знание того, что сказать в определенной ситуации определенным людям); *стратегический* (знание, как говорить в различных обстоятельствах); *социокультурный* (знание общественного этикета, национального менталитета, ценностей и т. д.).

Целью нашего рассмотрения является грамматический компонент коммуникативной компетенции в обучении грамматике студентов-филологов процессе немецкоязычного чтения.

Под грамматическим компонентом коммуникативной компетенции нами понимается языковая (грамматическая) компетенция, обеспечивающая конструирование грамматически правильных форм и синтаксических конструкций, а также понимание смысловых отрезков речи, организованных в соответствии с нормами ИЯ.

С этой точки зрения базовый уровень владения иностранным языком студентов бакалавриата мог бы включать в себя не только стандартный набор грамматических структур, изучаемых в средней школе, но и, это уже специфика высшей школы, содержал бы также характеристику их взаимодействия в процессе чтения текста на иностранном языке.

В ином случае мы имеем дело только с возможностью формального изучения той или иной грамматической структуры в изолированном виде, не рассматривая контекстное взаимодействия её с другими омонимичными ей грамматическими структурами. Компетентностный подход как раз и предполагает развитие умений речевого общения в устной и письменной форме с достаточно высоким уровнем осознания и понимания читаемого.

Развитие грамматических навыков и умений для обучения студентов первого курса неязыковых факультетов распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур является важным условием повышения эффективности процесса понимания иноязычного текста.

Из множества омонимичных и частично омонимичных грамматических структур нами были выбраны 3 группы с компонентами „haben“, „sein“, „werden“. Выбор данных групп в качестве объекта исследования обусловлен:

- статистической значимостью грамматических структур с компонентами *haben/sein/werden* в текстах для чтения;

- трудностью понимания этих грамматических структур в процессе иноязычного чтения;

- неразработанностью комплекса упражнений по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в иноязычных текстах для чтения.

Упражнения, базирующиеся на омонимичных и частично омонимичных грамматических структурах, готовят студентов к чтению текста. В основе предлагаемого нами комплекса упражнений лежит направленность упражнений на ассоциативное мышление с психологической точки зрения, направленность упражнений на дифференциацию признаков грамматических структур с грамматической точки зрения и направленность упражнений на обучение учащихся умению различать и сравнивать данные грамматические структуры с методической точки зрения. Они представляют собой комплекс упражнений и включают, согласно группе навыков по распознаванию и пониманию омонимичных грамматических структур в процессе иноязычного чтения, **пять групп**:

- *первая группа упражнений* направлена на обучение распознаванию и пониманию одной грамматической структуры в предложении и соответствует уровню базового навыка;

- *вторая группа упражнений* направлена на обучение распознаванию и пониманию двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в предложении и в учебном тексте и соответствует навыкам первого уровня;

- *третья группа упражнений* направлена на распознавание и понимание двух грамматических структур в учебном тексте и соответствует грамматическому навыку второго уровня;

- *четвёртая группа упражнений* на обучение распознаванию и пониманию более двух грамматических структур в учебном и аутентичном тексте соответствует навыкам третьего уровня.

- *пятая группа упражнений* направлена на обучение распознаванию и пониманию более двух омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в аутентичном тексте.

В основе разработки учебных текстов лежит функционально - грамматическая схема организации текстового материала для чтения. Иначе говоря, мы попытались адаптировать тексты для чтения, искусственно изменив грамматические структуры в целях нашего исследования. Если необходимо было автоматизировать грамматический навык второго уровня, в тексте появлялось не более двух омонимичных или частично омонимичных грамматических структур. На основе выделенных наиболее частотных лексических и грамматических единиц оригинальных текстов нами разработаны модели учебных текстов, которые распределены по этапам обучения грамматическим структурам в соответствии с их функцией в указанном виде текста: а) искусственно изменённый учебный текст, имеющий

одну грамматическую структуру с грамматическим компонентом haben/sein/werden; б) искусственно изменённый учебный текст, имеющий две грамматические структуры с грамматическим компонентом haben/sein/werden; в) учебный текст, имеющий более двух грамматических структур с грамматическим компонентом haben/sein/werden; г) аутентичный текст, имеющий более двух грамматических структур с грамматическим компонентом haben/sein/werden.

Дотекстовые и послетекстовые задания - вид упражнений, которые в отличие от фонетических, лексических, грамматических упражнений опираются не на отдельные языковые единицы, а на текст как результат речевой деятельности.

Данные задания подразделяются на: а) анализ встречающихся в тексте единиц языка с точки зрения их значения и употребления; б) работу учащихся с готовым текстом (языковой анализ текста, выделение из текста сложных синтаксических целых и работа с ними, [Азимов, Щукин, 1999, с. 353].

Выполнение упражнений предполагает прохождение следующих *этапов*.

1. Первый этап - *предъявление грамматической структуры, ознакомление с текстом, где представлена данная грамматическая структура.*

Цель данного этапа – дифференцировать одну грамматическую структуру в языковой модели, затем в массиве текста, где представлены омонимичные или частично омонимичные грамматические структуры.

Грамматическая структура предъявляется с помощью грамматического правила, изложенного в учебно-методическом пособии «Обучение грамматике немецкого языка в процессе чтения. Практический курс». Помощь правила, сформулированного в данном пособии, может оказаться эффективной в том случае, если обучаемый был однажды уже ознакомлен с грамматической темой, поскольку наши правила сформулированы кратко, функционально, для практического применения. Если уровень грамматических знаний является практически нулевым, необходимо более подробное объяснение грамматической темы.

Следующий шаг на данном этапе – предъявление грамматической структуры в языковой модели или в предложении из контекста. Такое предъявление имеет место в контексте грамматического правила. Предъявление в тексте грамматической структуры происходит сначала а) в контексте нескольких предложений; б) в учебном тексте; в) в аутентичном тексте.

2. Второй этап - *соотнесение данной грамматической структуры с другими грамматическими структурами текста.*

Следует иметь в виду, что практически в каждом отдельном случае последовательность указанных этапов может отличаться от приведённой, причём этапы не только меняются местами, но и выпадают вообще, что обуславливается рядом причин:

- организацией обучения грамматике в группе в целом;
- конкретной грамматической структурой;
- количеством сравниваемых грамматических структур;
- сложностью и трудностью участка текста или текста в целом;

- индивидуальностью личности, её грамматическим опытом, фоновыми знаниями, так называемым языковым чутьём и т. д..

Поясним данный этап на примере из разработанного нами учебно – методического пособия по обучению грамматике в процессе иноязычного чтения [6, 88]. В упражнениях, приведённых ниже, отрабатывается узнавание грамматической структуры, выраженной „Perfekt Aktiv“ со вспомогательным глаголом „haben“. Необходимо отметить, что опознавание данной грамматической структуры уже отрабатывалось на первом этапе:

### Übung № 6

\*

*Учимся распознавать несколько похожих грамматических явлений в небольших учебных текстах. Для более правильного выполнения ознакомьтесь с соответствующими файлами по грамматическим темам: „Präsens глагола „haben““, „Perfekt глагола „haben““, „Perfekt с глаголом „haben““ [6,8].*

1. Прочитайте текст от начала до конца, попытайтесь понять общее содержание. Найдите в тексте грамматические структуры с глаголом «haben». Подчеркните одной чертой вспомогательный глагол, двумя чертами основной. Переведите предложения.

Ich habe eine nicht besonders große Familie. Sie besteht aus vier Familienangehörigen. Mein Vater ist schon Rentner. Er hat früher als Mathematiklehrer gearbeitet. Meine Mutter arbeitet noch. Sie hat aber einen anderen Beruf gehabt. Jetzt arbeitet sie in einem Betrieb als Verkäuferin. Mein Bruder hat einen interessanten Beruf. Er ist Astronom. Ich habe ein Hobby, die Sterne zu betrachten.

### Übung № 7

\*Для выполнения следующего упражнения рекомендуется повторить файл № 7[6,10]. по грамматической теме «einen Wunsch haben etwas zu machen; eine Möglichkeit haben etwas zu machen», файл № 8 «Futurum глагола „haben“» и файл № 20 «haben + zu + Infinitiv» .

В данном упражнении мы учимся распознавать несколько похожих грамматических явлений.

1. Прочитайте текст от начала до конца, попытайтесь понять общее содержание. Найдите в тексте грамматические конструкции с глаголом «haben». Подчеркните одной чертой вспомогательный глагол, двумя чертами основной. Переведите предложения.

Unsere Gruppe hat viel zu tun. Wir bereiten uns zu den Prüfungen vor. Wir haben die Vorlesungen besucht, im Lesesaal mit der Literatur gearbeitet. Im Unterricht hat unser Hochschullehrer viel Interessantes beigebracht. Die meisten Studenten haben eine Möglichkeit, gut die Prüfungen zu bestehen. Wir werden drei Prüfungen haben: in der deutschen Sprache, in der russischen Sprache und in der Geschichte. Bald beginnt schon die Prüfungszeit!

Как мы видим, данные тексты являются искусственно сконструированными (искусственно изменённые учебные тексты), созданными для одной цели: узнавание и понимание определённой грамматической структуры.

3. Третий этап - *выделение конкретного участка текста для анализа имеющихся в нём грамматических и структур и анализа данного участка текста в целом.*

*С этой целью мы берём учебный текст, выделяем в нём те места, которые наиболее подходят нам для анализа имеющихся в нём грамматических структур:*

1. Прочитайте текст от начала до конца, не останавливаясь для перевода отдельных слов. 2. Скажите, какая временная форма доминирует в данном тексте. 3. Какие ещё временные формы и грамматические структуры Вам встретились в данном тексте? 4. Вспомните три основные формы глаголов, встречающихся в данном тексте. 5. Работайте с абзацами текста так же, как и в предыдущих текстах.

#### Текст № 4

### BERUFUNG

“Schon als Schuljunge”, erklärte ein Mann, “hatte ich öfter Alpträume, genauer: stets die gleiche Zukunft: Ich werde in einem vollbesetzten Konzertsaal vor dem Dirigentenpult stehen, das Orchester wird die Instrumente stimmen, und mein Frack wird ...”

“Ach”, sagte ich, “ich kann mir schon denken: in Ihrem Frack wird eine Naht platzen.”

“Nein, nein” fuhr der Mann fort, “mein Frack wird völlig in Ordnung sein. Viel schlimmer! Ich werde von der Partitur wohl den Titel lesen, aber keine einzige Note werde ich verstehen! Ich werde ein Werk dirigieren, das ich überhaupt nicht kenne, und ich werde dirigieren, also eine Tätigkeit ausüben, die ich überhaupt nie gelernt hatte. Grässlich! Jedes Mal erwachte ich, gebadet in Schweiß. Je älter ich wurde, desto häufiger wiederholte sich dieser Traum. Stets die gleiche peinliche Situation, nur lag auf dem Notenpult jedes Mal ein anderes Opus, eines jedoch für mich so unlesbar wie das andere. Schließlich wurde es mit den Alpträumen so schlimm, dass ich einen Nervenarzt konsultieren werde, der mir aber auch nicht helfen kann. Ach, das waren furchtbare Jahre für mich.”

“Und wie sind Sie die schrecklichen Träume dann losgeworden?” erkundigte ich mich. “Durch einen ziemlich einfachen Trick”, sagte er, “ich bin Dirigent geworden“.

В данном учебном тексте нами были искусственно изменены некоторые грамматические структуры с целью более эффективного обучения распознаванию грамматической структуры „Futurum I Aktiv“.

Выделяем в тексте определённый участок для отработки учебной задачи:

“Nein, nein” fuhr der Mann fort, “mein Frack wird völlig in Ordnung sein. Viel schlimmer! Ich werde von der Partitur wohl den Titel lesen, aber keine einzige Note werde ich verstehen! Ich werde ein Werk dirigieren, das ich überhaupt nicht kenne,

und ich werde dirigieren, also eine Tätigkeit ausüben, die ich überhaupt nie gelernt hatte. Grässlich!“.

Студенты должны найти все грамматические структуры, имеющие одинаковый грамматический компонент „werden“. Далее методом исключения, то есть, анализа имеющихся в нём грамматических структур, выделяем нужную нам грамматическую структуру.

4. Четвёртый этап - *ориентирование в тексте в направлении поиска незнакомой грамматической структуры.*

Некоторые грамматические структуры данного отрывка текста могут быть неизвестными для обучаемых, данные структуры могут быть найдены и отработаны для понимания данного отрывка текста самостоятельно, могут быть занесены преподавателем в категорию следующих для отработки грамматических структур.

Для данной работы может быть необходим пятый этап:

5. *Сравнение структур, известных из прошлого опыта, с предварительно намечаемой структурой; установление сходства и различий («синтетическая» проверка); наступление момента уверенности в соответствии структуры или же продолжение поиска, если такой уверенности нет.*

На этом этапе происходит анализ неизвестных или вызывающих сомнение грамматических структур. Только анализировать и сравнивать с уже известной грамматической структурой будут сами обучаемые.

Напомним, что количество этапов зависит от уровня обученности учебной группы, от индивидуальных особенностей обучаемых.

Таким образом, представлен комплекс упражнений по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в соответствии с группой навыков, а также этапы по мере выполнения упражнений: 1) предъявление грамматической структуры, ознакомление с текстом, где представлена данная грамматическая структура; 2) соотнесение данной грамматической структуры с другими грамматическими структурами текста; 3) выделение конкретного участка текста для анализа имеющихся в нём грамматических и структур и анализа данного участка текста в целом; 4) ориентирование в тексте в направлении поиска незнакомой грамматической структуры; 5) сравнение структур, известных из прошлого опыта, с предварительно намечаемой структурой; установление сходства и различий («синтетическая» проверка); наступление момента уверенности в соответствии структуры или же продолжение поиска, если такой уверенности нет; 6) сравнение структур и их функций с целью окончательного определения их соответствия в изолированном виде и по месту в тексте («аналитическая» проверка); 7) в случае субъективной уверенности в адекватности перенесённых структур и их функций в другие тексты, чтение новых представленных текстов.

Итак, нами разработаны для базового уровня бакалавриата по специальности «Филология»;

- комплекс рецептивных грамматических упражнений по распознаванию и пониманию омонимичных и частично омонимичных грамматических структур в процессе чтения иноязычного текста;

- дотекстовые и послетекстовые задания к учебным и аутентичным текстам;
- искусственно изменённые учебные тексты.

### Список литературы

1. Документ Совета Европы « Общеввропейские компетенции владения иностранными языками: Изучение, преподавание, оценка. (Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment.) МГЛУ, 20003.
2. Заседание коллегии министерства образования и науки России: О разработке нового поколения государственных образовательных стандартов и поэтапном переходе на уровневое высшее профессиональное образование с учетом требований рынка труда и международных тенденций развития высшего образования [Электронный ресурс]: Российское образование – Федеральный портал – М., 2007. - Режим доступа: [http://www.edu.ru/db/mo/Data/d\\_07/mpk-1.html](http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_07/mpk-1.html) 1.02.2007
3. **Орлова, Е.С.** Реляционные элементы научного текста как объекта обучения (англ. язык, неязыковой вуз): дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / Орлова, Е. С. – М., 1990. – 160 с.
4. **Мильруд, Р.П.** Компетентность в изучении языка//Иностранный язык в школе. – 2004. - №7. – С.30-36.
5. Решение Президиума Совета по филологии: Проект Государственного образовательного стандарта третьего поколения по направлению “Филология” (бакалавриат) в рамках ведомственной научной программы “Развитие научного потенциала высшей школы” Минобрнауки РФ информатике [Электронный ресурс]: Учебно-методическое объединение по классическому университетскому образованию «Совет по филологии» — Электрон. журн. — М., 2010. – Режим доступа: <http://www.philol.msu.ru/~umo/index.php?content=include&url=FILE19.htm> \_9.12.2005.
6. **Сергеева, Н.Н., Стренадюк, Г.С.** Практический курс : учебно-методическое пособие: Обучение грамматике немецкого языка в процессе чтения /Н.Н. Сергеева, Г.С. Стренадюк.- Екатеринбург, Уральский гос. пед. ун-т: Ин-т иностр. языков. 2007.-88 с. – ISBN 5-7186-0293-Х
7. **Фалина, И.Н.** Компетентностный подход в обучении и стандарт образования по информатике [Электронный ресурс]: издательский дом "Первое сентября" — Электрон. журн. — М., 2010. – Режим доступа: <http://inf.1september.ru/2006/07/03.htm> - 3.07.2006

# **ВОПРОСЫ ВЫБОРА ИНОСТРАННЫХ УМК В АСПЕКТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ЛИНГВИСТИКИ И ФИЛОЛОГИИ**

**Турлова Е.В.**

**Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Современные социально-экономические условия развития российского общества, интеграция России в международное образовательное пространство, Болонский процесс определяет отказ высшей школы от старой фундаментальной образовательной модели. В связи с чем, иноязычная подготовка будущего бакалавра лингвистики и филологии должна стать более конкретной, прицельной и экономичной. Одним из наиболее важных аспектов является качество иноязычной подготовки, которое должно быть достаточно высоким, чтобы обеспечивать возможность индивидуальной и профессиональной самореализации личности в контексте глобализации современного образования и рынка труда.

Общекультурная компетенция по определению А.В. Хуторского – это круг вопросов, в которых студент должен быть хорошо осведомлён, обладать познаниями и опытом деятельности. Это особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере. С.Л. Троянская рассматривает общекультурную компетентность как интегративную способность личности обучаемого, обусловленную опытом освоения культурного пространства, уровнем обученности, воспитанности и развития, ориентированную на использование культурных эталонов как критериев оценки при решении проблем познавательного, мировоззренческого, жизненного, профессионального характера.

Целью образования в области формирования общекультурной компетенции является: достижение уровня общекультурной компетентности, достаточного для ориентации в ценностях культуры, формирования способности самостоятельно оценивать конкретные явления культуры, для овладения методами самообразовательной деятельности. Задача же заключается в том, чтобы дать учащимся необходимые знания в области культуры, продемонстрировать образцы культуры в различных сферах: социально-экономической, политико-правовой, в сфере науки, религии, экологической, эстетической, коммуникативной, бытовой, досуговой и др. Развитие общекультурной компетенции достигается путем приобщения личности к культуре человечества в целом или отдельных народов, освоения духовно-нравственных основ жизни человека и человечества, а также

отдельных народов, культурологических основ семейных, социальных, общественных явлений и традиций и т.д.

В условиях вариативности и расширения академических свобод, многообразия подходов, концепций, теорий и технологий обучения и воспитания возникает проблема оценки качества и эффективности учебно-методических комплектов (УМК) по иностранному языку (ИЯ), которые должны отвечать единым требованиям к их разработке и использованию на практике.

В настоящее время создано много новых альтернативных учебников по английскому, немецкому, французскому языкам, построенных на принципиально новых теоретических основах с учетом современных достижений в методике и смежных науках: лингвистике, психологии, психолингвистике, дидактике, и учитель-профессионал должен хорошо ориентироваться в этом море учебников и учебных пособий по ИЯ.

Результаты исследований в области теории учебника позволяют говорить о дидактических и методических требованиях к учебнику иностранного языка. В дидактическом плане внимание обращается на 4 основные группы требований, связанных с ведущими функциями, которые должен выполнять учебник:

1. соответствие потребностям педагогического процесса (учет программных требований, закономерностей усвоения знаний, управление процессом усвоения, взаимодействие всех компонентов УМК);

2. целенаправленность (ориентация на цель, выделение пороговых уровней владения языком, целостность элементов учебника);

3. ориентация на учащихся (учет индивидуальных и возрастных особенностей, опора на интеллектуальные возможности и уровень обученности учащихся, создание оптимальных условий для самостоятельной работы, разнообразие приемов работы и видов учебной деятельности);

4. мотивация (стимулирование познавательной активности), проблемность изложения, личностная значимость учебного материала и учет коммуникативных потребностей обучаемых, масштабное использование средств оформления учебника.

В настоящее время на российском рынке появилось много зарубежных учебников и учебных материалов. Они находят все более широкое распространение в силу следующих качеств: коммуникативной направленности, соответствия международным стандартам, большего количества аутентичных материалов и прекрасной полиграфии. Все это положительные факторы, т.к. появление альтернативных учебников и УМК предоставляют учителю возможность широкого выбора, способствуют реализации его творческого потенциала. Однако учитель при выборе зарубежного учебника должен учесть свои личностные особенности, особенности своих учеников, а также конкретные условия обучения, специфику школы, в которой он работает.

Зарубежные учебники, как правило, содержат очень много занимательных коммуникативных упражнений, особенно по лексике,

грамматике, проектные задания, прекрасную систему памяток для самостоятельной работы учащихся, иллюстрированный материал в качестве опоры для высказывания в определенных речевых ситуациях, интересные аутентичные фабульные тексты. Поэтому, одной из самых важных и насущных проблем в обучении иностранным языкам на современном этапе является проблема выбора средств обучения, а именно учебников и учебных пособий.

Прагматическая ориентация МФТ названий англоязычной учебно-методической литературы на одновременную реализацию *функций информирования и рекламирования* предопределяет наличие или использование в качестве названия прецедентных феноменов, вариативность которых зависит от особенностей конкретного учебного издания, его методической цели, аудитории, на которую оно рассчитано. Для создания эффективного названия автор нередко прибегает к использованию так называемых прецедентных феноменов. Порождаемые тексты часто ориентируются на осмысление и компиляцию ранее созданного, наполняются «разными по степени эксплицитности фрагментами и оценками чужих текстов» [Слышкин 2000: 5].

Термин «прецедентный текст» был впервые введён в научную практику Ю.Н. Карауловым и активно используется многими исследователями [Гудков 1999; Красных 2002; Макаров 2003; Слышкин 2000 и др.]. По мнению Ю.Н. Караулова, прецедентные тексты - это готовые интеллектуально-эмоциональные блоки-стереотипы, образцы, которые используются как инструмент, облегчающий и ускоряющий осуществляемое языковой личностью переключение из «фактологического» контекста мысли к «ментальному», а возможно, и обратно [Караулов 1987: 220]. Прецедентные тексты - это тексты: 1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, 2) имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, 3) такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности" [Караулов 1987: 216].

Прецедентные феномены являются средством реализации прецедентных концептов - ментально-вербальных единиц, которые используются для представления, категоризации, концептуализации и оценки действительности при построении картины мира и ее фрагментов, они представляют собой важную составляющую англоязычной национальной картины мира, способствующую стереотипизации и оценке действительности в народном сознании, формированию и развитию национальной картины мира, приобщению к национальной культуре и национальным традициям с учетом общечеловеческих ценностей. Узнавание отражённых в тексте отдельных объектов национальной культуры требует знания вербального кода и *фоновых знаний*. Феномен прецедентности имеет интертекстуальную природу. Прецедентные имена и названия могут соотноситься с вербальными объектами – продуктами речемыслительной деятельности человека, с объектами других семиотических систем – кино, живописью и т.п., с лингвистическими объектами – миром знаний.

Выделяют четыре основных вида прецедентных феноменов: два вербальных – прецедентное имя и прецедентное высказывание и два – вербализуемых – прецедентная ситуация и прецедентный текст. Прецедентный текст – полипредикативная единица; сложный знак, сумма значений которого не равна его смыслу; прецедентный текст хорошо знаком любому среднему члену национально-культурного сообщества; в когнитивную базу входит инвариант его восприятия. [Гудков и др. 1999: 107].

Прецедентное высказывание – воспроизводимый продукт речемыслительной деятельности; законченная и самодостаточная единица, которая может быть или не быть предикативной; сложный знак, сумма значений компонентов которого не равна его смыслу [Красных и др. 1997: 65].

Прецедентная ситуация – некая “эталонная”, “идеальная” ситуация, связанная с набором определённых коннотаций, дифференциальные признаки которых входят в когнитивную базу [Красных 2002: 46].

Прецедентное имя – индивидуальное имя, связанное или с широко известным текстом, относящимся, как правило, к числу прецедентных, или с ситуацией, широко известной носителям языка и выступающей как прецедентная [Гудков 1999: 83].

Прецедентные феномены задают определенную систему ценностей и антиценностей, которая в той или иной мере регулирует поведение представителей национально-лингвокультурного сообщества.

Анализ дискурсивного функционирования прецедентных феноменов в названиях англоязычных учебно-методических пособий показал, что в качестве основных возможно выделить:

- имена героев детских сказок:

- Teddy's Train*. L. Tomas [Oxford University Press ELTC 2000:61];

- названия явлений и событий:

- Super Star*. Miriam Craven [Thompson ELTC 2005:13]

- *Dream Team*. Beginner. N. Whitney [Oxford University Press ELTC 2005:8]

- имена персонажей:

- Mr Bug's Phonics*. C. Eisele [Oxford University Press ELTC 2005:22]

- географические названия, обозначающие местонахождение издательств, публикующих учебные и методические издания:

- Cambridge CAE Skills*. D. Pye [Cambridge University Press ELTC 2003: 16];

- Oxford Activity Book for Children*. Ch. Clark [Oxford University Press ELTC 2005: 3].

По характеру номинации они представляют собой названия, обладающие эмоциональной и когнитивной значимостью в рамках определенной лингвокультуры, в нашем случае англоязычной.

Прецедентный характер МФТ названий англоязычных учебно-методических пособий является емким элементом дискурсивной составляющей рекламно-учебного пространства в семантическом плане. Прецедентный феномен в составе МФТ названий отсылает читателя к первичному тексту или

ситуации, во многом детерминирует систему ценностных критериев и оценок действительности.

Важным фактором, объясняющим популярность прецедентных названий, является их способность привлекать внимание потенциальных читателей. Этим же целям служит и жирный, крупный шрифт, соответствующие иллюстрации, но именно прецедентность высказывания обращена к социальному опыту читателя, именно она представляет собой связующие звено между тем, что он знает, и тем, что он может узнать.

Внедрение интертекстуальных элементов усложняет понимание текста, так как они создают «вертикальный контекст», поэтому, чем изобретательнее автор в обращении к прецедентным текстам, тем эффективнее воздействие на потребителя учебно-методической литературы. Наиболее распространенный и эффективный приём использования прецедентных текстов — это их трансформация: изменение значений при сохранении словесного состава, изменение словесного состава при сохранении общего значения и изменение и словесного состава, и общего значения.

Прецедентные тексты используются в составе других текстов в различных функциях: номинативная, моделирующая, расфокусирующая, декоративная (орнаментальная), стилизующая, символическая, апеллятивная, референцианная, когнитивная.

В ходе анализа примеров из выборки нами обнаружены следующие англоязычные названия учебно-методических пособий, содержащих прецедентные феномены, а именно прецедентные тексты и высказывания:

- *Good News, Bad News*. News Stories for Listening and Discussion. R. Barnard [Oxford University Press ELTC 2000:12];

- *Fifty-Fifty* Series. W. Wilson [Longman ELTC 2000: 77];

- *What's in a Word?* S. Eckstut [Longman ELTC 2000: 81]

- *All Work and No Play*. L. Nicoll [Longman ELTC 2000: 121]

- *Hip Hip Hooray!* B. Eisele [Longman ELTC 2005: 17]

Помимо прецедентных текстов в выборке обнаружены англоязычные названия, опирающиеся на прецедентную ситуацию. Например:

1) - *Handshake*. A Course in Communication. P. Viney [Oxford University Press ELTC 2000:14]

Прецедентность данного названия определяется прецедентным характером ситуации рукопожатия деловых людей при встрече, что усиливает воздействующий потенциал названия данного издания.

2) - *High Season*. English for the Hotel and Tourist Industry. K. Harding [Oxford University Press ELTC 2000:24];

- *First Class*. English for Tourism. T. Stott [Oxford University Press ELTC 2000:24];

- *Highly Recommended*. English for the Hotel and Catering Industry. R. Revell [Oxford University Press ELTC 2000:24];

- *At your Service*. English for Travel and Tourism Industry. T. Stott [Oxford University Press ELTC 2000:24].

Прецедентность названий данных учебных пособий по английскому языку определяется прецедентностью ситуаций и текстов, характерных, главным образом, для концептосферы «туризм» (размещение в отелях может входить в эту концептосферу). Однако эти номинативные единицы могут иметь прецедентный характер и в других ситуациях и коммуникативных условиях. Например, «*First Class*» - обозначение класса комфорта, которое указывается в сопроводительных документах и билетах на авиарейсы, поэтому представляется возможным определить прецедентные феномены как интердискурсивные элементы, объединяющие, взаимовлияющие и обуславливающие друг друга коммуникативные компоненты, поскольку указанный маркер может соотноситься с концептосферой «путешествие» посредством вышеназванного словосочетания.

3) - [Top 10 - Great Grammar for Great Writing](#) Keith S. Folse, Elena Vestri Solomon [Thompson ELTC 2008: 41];

- [Top 20 - Great Grammar for Great Writing](#) Keith S. Folse, Elena Vestri Solomon [Thompson ELTC 2008: 42];

- [On the Air! Listening to Radio Talk](#). C. Sadow [Cambridge University Press ELTC 2002:48]- прецедентной в данном случае является ситуация радио эфира, которая может быть базовой для рассматриваемого типа дискурса.

Посредством включения прецедентных феноменов в МФТ названий англоязычных учебно-методических пособий происходит комбинирование, взаимодействие и взаимовлияние элементов рекламной и учебной составляющих рассматриваемого дискурсивного пространства. В процессе интерференции учебного и рекламного дискурсов в названиях англоязычных учебно-методических изданий потребитель учебной литературы более полно и точно интерпретирует фрагмент учебного социокультурного контекста, чему в большей степени способствует наличие в нем прецедентных вкраплений для успешного формирования общекультурных и профессиональных компетенций будущего бакалавра-филолога.

#### Список литературы

1. *Гудков, Д.Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности.* / Д.Б. Гудков.- М.: Изд-во Моск. ун-та, 1999. 152с.

2. *Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность.*/ Ю.Н. Караулов.- М.: Наука, 1987. -264с.

3. *Красных, В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология.*/ В.В. Красных.- М; ИНДГК «Гнозис», 2002. -284с.

4. *Слышкин, Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе.*/ Г.Г. Слышкин.- М.: Academia, 2000. -128с.

5. *Троянская, С.Л. Общекультурная компетентность: опыт определения и структурирования/ С.Л. Троянская //Культурно-историческая психология. – 2008. – №2. – <http://psyjournals.ru/kip/2008/n2/Troyanskaya.shtml>.*

6. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С.84-95.

# ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ СОВРЕМЕННОЙ БРИТАНСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ В ОБУЧЕНИИ ФИЛОЛОГОВ

Хрущева О.А.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Современная система образования в целом и система обучения специалистов-филологов в частности претерпевают ряд изменений инновационного характера, конечной целью которых является подготовка специалистов, обладающих рядом конкретных профессиональных и общекультурных компетенций. Согласно образовательным стандартам к выпускнику филологического направления предъявляются четко определенные требования; так, согласно отдельным требованиям стандарта, бакалавр филологии должен «знать литературу и фольклор в их историческом развитии и современном состоянии, в сопряжении с гражданской историей и историей культуры народа, говорящего на данном языке; понимать закономерности литературного процесса, художественное значение литературного произведения в связи с общественной ситуацией и культурой эпохи, определять художественное своеобразие произведений и творчества писателя в целом» [1]. В данной статье будут рассмотрены способы реализации указанных профессиональных и общекультурных компетенций при внедрении в учебный процесс произведений современной британской литературы.

Важность использования литературных произведений при подготовке специалистов-филологов обусловлена логической связью рассматриваемой специальности и учебного курса литературы стран изучаемого языка, а также объективной необходимостью ознакомления с ними для общекультурного развития личности.

По данным статистики российские граждане «перестали быть самой читающей нацией, уступив пальму первенства не только индийцам и китайцам, но и таиландцам, филиппинцам и египтянам» [2]. Специалисты отмечают катастрофическое положение, сложившееся в системе российского литературного образования, что ведет к неумению и нежеланию выпускников размышлять над литературным произведением, видеть эстетическую функцию литературы [3]. Отсутствие интереса и стремления студентов к изучению литературы обусловлено низкой мотивацией к чтению книг, что в некоторой степени связано с распространением кратких пересказов содержания основных произведений мировой и русской литературы. Но, на наш взгляд, при изучении зарубежной литературы описанную ситуацию легко преодолеть за счет использования аутентичных изданий в процессе вузовской подготовки специалистов-филологов.

Библиотечный фонд Оренбургского государственного университета обладает достаточно большим количеством произведений классической британской и американской литературы как в переводе, так и в оригинале. Но, по мнению студентов и по опыту преподавания, несмотря на неоспоримую ценность и незаменимость классической литературы в процессе обучения,

современная аутентичная литература способна повысить мотивацию студентов, породить интерес как к изучению литературы, так и культуры и истории зарубежных стран.

Возможность использования оригинальных изданий британской литературы предоставлена факультету филологии Оренбургского государственного университета фондом Оксфорд-Россия, который ведет сотрудничество с российскими и белорусскими университетами на протяжении двадцати лет. Ежегодно в Пермском государственном университете проходит семинар для преподавателей, в рамках которого проводятся мастер-классы зарубежных коллег, читаются лекции по проблемам и вопросам преподавания литературы. В 2010 году учредителями программы «Современная Британская литература в российских ВУЗах» был создан сайт, где в режиме реального времени коллеги из различных городов и стран могут обмениваться идеями и опытом по обучению литературе. Однако уникальность фонда Оксфорд-Россия заключается не только в живом общении людей, связанных общей миссией, но и предоставлении книг британских авторов в пользование университетских библиотек.

Внедрение книг фонда в учебный процесс в процессе перехода на новые стандарты образования не представляет сложностей и может осуществляться в форме обязательного, элективного курса или курса для самостоятельного изучения. Во всех обозначенных вариантах возможна реализация следующих, рекомендованных образовательным стандартом форм контроля: тест, эссе, опрос, беседа. Причем наиболее предпочтительными формами контроля, по нашему мнению и по опыту зарубежных и российских коллег, являются эссе и беседы, так как в данных случаях раскрываются уникальные особенности восприятия и осознания студентами изученного материала, развиваются навыки самостоятельного творческого мышления и изложения собственных умозаключений.

В учебном процессе оригинальные произведения могут быть эффективно использованы на занятиях по домашнему и дополнительному чтению, интерпретации литературного текста, стилистике, практике художественного перевода. Следует подчеркнуть, что руководитель проекта «Современная британская литература в российских ВУЗах», профессор Оксфордского университета Карен Хьюитт призывает преподавателей отказаться от традиционной практики использования аутентичных книг в процессе обучения, подразумевающей вычленение из текста необходимого лексического материала – новых слов, устойчивых сочетаний и клише, разговорных выражений и оборотов. Вместо того чтобы применять литературные произведения в качестве средства пополнения словарного запаса студентов, преподаватели должны сконцентрироваться на развитии их интеллектуальных и творческих способностей; отметим, что данная позиция отвечает указанным выше требованиям стандарта образования. Именно поэтому в ходе занятий акцент необходимо делать отнюдь не на упражнения по отработке лексического и грамматического материала, а на коммуникативные задания вопросно-ответного или дискуссионного характера. Причем тематика обсуждений может

варьироваться и касаться как жизненных повседневных тем, затронутых на страницах романов, так и специальных литературоведческих вопросов об особенностях стиля автора.

Рассмотрим способы работы с аутентичным текстом на примере романа Дж. Барнса «История мира в десяти с половиной главах», которые были озвучены в ходе семинара в Пермском государственном университете [4]. Названное произведение является исключительным по своим языковым достоинствам и по вскрытым проблемам философского, религиозного, психологического, политического, социального и морального плана; чтение романа способствует не только получению эстетического удовольствия, но и развитию критического, аналитического и творческого мышления.

Ориентировочная схема работы с художественным произведением на занятиях по домашнему чтению может включать следующие этапы:

- 1) краткое изложение главы или отрывка (a summary);
- 2) вступительное обсуждение сути прочтенной части;
- 3) анализ языковых и стилистических средств;
- 4) анализ композиции и форм повествования;
- 5) рассмотрение системы образов и персонажей;
- 6) установление связи названия главы с ее содержанием;
- 7) впечатление от прочтения.

Приведенная схема не является жесткой ни по содержанию, ни по последовательности аспектов, перечисленные этапы могут пересекаться в процессе занятия и дополняться рядом упражнений на отработку конкретных навыков и умений, к примеру:

а) упражнения на понимание и развитие навыков аналитического чтения – прочтите отрывок и скажите согласны ли вы с.../ и объясните значение.../ и укажите как вы понимаете высказывание... / и прокомментируйте.../ и докажите.../ и объясните..., а также здесь актуальны why-вопросы;

б) упражнения на развитие навыков перевода, предпереводческого и лингво-стилистического анализа текста – переведите отрывок на русский язык с сохранением или с изменением стиля (официальный - неофициальный) / перефразируйте... / дайте русский эквивалент... / прокомментируйте выбор лексических средств и синтаксических структур в связи с содержанием, настроением отрывка.

Чтение романа Дж. Барнса предполагает наличие у читателя достаточно обширных фоновых знаний из различных сфер, что делает необходимыми задания для самостоятельной работы студентов по поиску дополнительной информации для проведения последующего контрастивного литературного анализа. Так, первая глава произведения «The Stowaway» делает логичным сравнение библейского описания плавания Ноя и варианта, представленного Дж. Барнсом, а третья глава «The Wars of Religion» может сопровождаться заданием на сопоставление языковых средств, используемых в судебных процессах прошлых веков и современности.

После прочтения романа последнее занятие можно посвятить коллективному обсуждению с предварительной подготовкой: каждый студент

группы готовит вопросы по одной из ключевых тем произведения. Примерные темы для дискуссии:

- Джулиан Барнс (биография) и его роман «История мира в десяти с половиной главах» (критические статьи).

- Религиозные мотивы в романе.

- Тема жизни, смерти и выживания.

- Язык и стиль писателя.

- Что есть История по Дж. Барнсу?

Использование оригинальных произведений современной британской литературы во многом облегчается тем, что силами организаторов и участников проекта создаются подробные комментарии к каждому из произведений, способствующие лучшему пониманию реалий Великобритании.

Завершая рассмотрение способов использования произведений современной британской литературы, следует подчеркнуть, что книги, используемые в рамках проекта, отбираются с особой скрупулезностью и тщательностью для того, чтобы они могли отвечать запросам современного читателя - российского студента, желающего знать больше о жизни страны изучаемого языка и ее жителях и способного судить об этих аспектах по аутентичной литературе. В условиях глобализации и межгосударственных образовательных и культурных контактов знания такого характера оказываются необходимыми, а использование произведений фонда «Оксфорд-Россия» помогают нам их приобрести.

### *Список литературы*

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [Электронный ресурс]. – М., 2000. – Режим доступа: <http://www.philol.msu.ru/~umo/Sovet.files/standard/520300.htm>. – 5.12.2010.

2. Россия больше не самая читающая страна мира [Электронный ресурс] // Институт социальных коммуникаций, 22.09.2008. – Режим доступа: <http://sociocom.ru/2008/09/22/book/> - 5.12.2010.

3. **Проскурнин, Б.М.** «Нищета» российского литературного образования, или О роли Пермского семинара в приобщении к хорошей литературе // *Footpath. A Journal of Contemporary British Literature in Russian Universities. Issue № 2. July – December 2008.* – Пермь, 2008. – С. 6-14.

4. **Matchenko, G.** *An Approach to Teaching Modern British Literature* // *Footpath. A Journal of Contemporary British Literature in Russian Universities. Issue № 1.* – Perm, 2008. – P. 76-81.

# ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРА ЛИНГВИСТИКИ И ФИЛОЛОГИИ

Чапаева Л.Г.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Переход высшего образования на обучение по ФГОС третьего поколения обусловлен в первую очередь необходимостью кардинально изменить подходы к оценке профессиональных качеств работников. Традиционная модель образования, предполагающая передачу теоретических знаний и профессиональных навыков, не в состоянии обеспечить подготовку профессионалов, в которых нуждается современное общество.

Вступление России в Болонский процесс и изменение модели высшей школы предполагают смещение акцентов с содержания образования на его результаты, которые должны стать прозрачными и для самого выпускника и для работодателя. Последний получает не «кота в мешке», а бакалавра или магистра, про которых ему точно известно, чему и в какой степени они научились в процессе образования, какие профессиональные действия они способны совершать и на какие рабочие места они могут быть приняты.

Компетенции, с помощью которых описываются результаты обучения, представляют собой динамичную совокупность знаний, умений, навыков, а также способностей и *личностных качеств*, которые выпускник сможет продемонстрировать, получив диплом бакалавра или магистра.

*Профессиональная компетенция* – интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знания, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей.

Профессиональная компетенция помимо знаниевой компоненты включает в себя и *поведенческий аспект*, то есть совокупность социальных, нравственных и профессиональных ориентиров, позволяющих выпускникам адекватно вести себя в различных ситуациях, профессиональных и непрофессиональных.

И.А. Зимняя связывает образовательное развитие человека с процессами становления общей культуры личности, выделяя в качестве интегральной характеристики *социально-профессиональную компетентность*, которая включает в статусе важнейшей составляющей эмоционально-волевою регуляцию *поведенческих* проявлений.

При этом педагогически инициируемый процесс формирования психологической структуры деятельности и поведения, ведущий к изменению самого человека, связан с преобразованием мотивационно-потребностной и операциональной сфер будущего субъекта труда, а также с воспитывающим развитием *профессионально важных личностных качеств*, которые, особенно для профессий гуманитарного статуса, каковыми являются лингвисты и филологи, определяют ориентиры профессиональной социализации личности.

Неотъемлемой частью подготовки бакалавров в системе профессионального образования является формирование профессионального поведения как общественно значимой реализации его компетентностного потенциала в условиях качественного изменения труда и в рамках одной профессии, и в случае смены профессиональной деятельности.

Выступая *социальным* компонентом трудового потенциала человека, *профессиональное поведение* определяется мотивационно-ценностной ориентацией, системой нравственных и культурных интересов, отношением к труду, способностью к саморазвитию и самообразованию.

Профессиональное поведение выступает важнейшей составляющей трудовой деятельности человека, рассматривается в контексте индивидуального самоопределения: человек выбирает базовый способ существования в мире в качестве «*субъекта профессионального пути*»; при этом профессиональный выбор не сводится к традиционно понимаемому предпочтению «вот этой» профессии, но включает и определенность экзистенциального смысла (свобода, ответственность), т.е. понимание того, каким человек хотел бы стать, ради чего стоит трудиться [1, с.132-133].

Профессиональное поведение личности понимается нами как форма актуализации общекультурного содержания социальной роли «*труженик*» в условиях расширяющегося единства профессиональных компетенций; формирующее развитие профессионального поведения является неотъемлемой частью компетентностного развития студента в процессе образовательной подготовки, предполагает осознанное принятие субъектом труда необходимости поддержания репутации избранной профессии и воздержания от любых поступков, которые могли бы ее дискредитировать.

Содержательный функционал профессионального поведения образует совокупность индивидуально значимых и необходимых для продуктивной трудовой деятельности личностных качеств (компетенций), характеризующих социальный портрет специалиста и повышающих роль поведенческой составляющей в его образовательной подготовке.

Высокий уровень сформированности установки на развитие профессионально значимых качеств личности выступает психологическим критерием успешности профессионального самоопределения личности, осознанного отношения себе как к субъекту профессиональной деятельности.

В терминологических традициях европейского образования выделяется сочетание *ключевых квалификаций* в подготовке специалиста (образовательный стандарт) и развитие *надпрофессиональных качеств* (дополнительные умения и навыки), что образует *компетентность* работника, т.е. его способность реализовать знания в соответствии со сложностью выполняемых задач.

Надпрофессиональные качества играют важную роль в *компетентностной оптимизации* современного образовательного процесса с целью максимального повышения уровня его *опережающего соответствия* требованиям современного производства содержанию культурно-личностных отношений, усиления синергетического эффекта интеграционного взаимодействия образовательной и профессиональной сфер.

Для каждой профессии существуют устойчивые ансамбли профессиональных характеристик. В зарубежной педагогике они возведены в ранг *ключевых квалификаций*, включающих: теоретическое мышление, способность к планированию сложных технологических процессов, креативность, прогностические способности, способность к самостоятельному принятию решений, коммуникативные способности, способность к сотрудничеству, надежность, работоспособность, ответственность и др.

В отечественном образовании профессионально важные качества личности – это:

– психологические характеристики личности, определяющие продуктивность той или иной деятельности; важнейшие составляющие *профессионализма* как самостоятельной подструктуры формирующейся психологической деятельности человека;

– регуляторно-личностные или инструментальные свойства субъекта (самостоятельность, надежность, гибкость), образующие индивидуальный стиль саморегулируемой, поведенческо-деятельностной активности человека.

*Профессионально важные качества* современного специалиста включают в себя: культуру системного мышления и организационного поведения, развитые коммуникативные способности, умение работать в команде, толерантность, стремление к самообразованию и саморазвитию, высокая профессиональная ответственность, организаторские и лидерские качества, устойчивость к постоянно изменяющимся социальным, психологическим и экономическим факторам, гибкость и креативность мышления, оптимальный стиль поведения.

Современный образовательный процесс должен стать *студентоцентричным*, что предполагает повышение роли самостоятельности студентов и их ответственности за процесс обучения и его результаты. Мы считаем, что в условиях перехода к многоуровневой модели высшего образования важнейшими качествами, подлежащими развитию в период обучения, являются, *ответственность, достоинство, уверенность*. Необходимо отметить, что формирование вышеназванных профессионально важных качеств является и целью профессионального школы и условием, при котором образование бакалавров будет успешным и результативным, то есть позволит им сформировать профессиональные и общекультурные компетенции, сделать их конкурентоспособными на современном рынке труда.

Феномен *ответственности* выступает одной из ведущих характеристик собственно человеческого, поведенческого образа жизни, «формой стратегической жизненной активности личности» (К.А. Абульханова-Славская) [2, с. 112]. Содержательно включая в себя «самостоятельность, независимость от внешнего контроля, осознание целостности решаемой задачи, выполняемого дела», ответственность предполагает «уверенность в своих силах, их соразмерность решаемой задаче, инициативность» [там же, с. 112].

Немецкий философ Х. Йонас утверждает, что на смену «человеку разумному» должен прийти «человек ответственный», а американский философ Д. Лэдд предлагает рассматривать ответственность в качестве *ведущей*

характеристики человека: «Люди – это лица, отдающие себе отчет в своих действиях, и лица, ответственные за последствия своих действий» [3, р. 1-2].

Ответственность может быть двойкой: накладываемой групповыми, корпоративными, служебными или какими-то иными локальными обязанностями либо самостоятельно принимаемой личностью в качестве личного и общественного долга. Чувство ответственности перед самим собой, перед своей совестью является ведущим качеством трудолюбивого человека, выступает важной составляющей становления целостной социально-профессиональной компетентности личности. Высокая степень ответственности перед людьми, обществом за результаты своего труда, умение отдавать себя любимому делу составляют характерные черты профессионально важных личностных качеств *педагога*.

Актуальной задачей современного образования является воспитание ответственности у растущего человека, развитие способности понимать и контролировать соответствие результатов своих действий поставленным целям, социальным и нравственным нормам и правилам, чувству долга, становление чувства сопричастности общему делу. Вместе с тем, образовательные учреждения мало влияют на формирование ответственности студентов, что проявляется в искаженном понимании свободы, толкуемой как обилие прав и отсутствие обязанностей.

Становящаяся постиндустриальная культура, усиливающаяся ответственность человека за свою профессиональную жизнь, обуславливают возникновение «креативной модели образования, адекватной культуре нового типа», акцентирует педагогические приоритеты формирования «*автономно-гуманистического типа сознания*», который обеспечивает «способность к субъектной деятельности, принятие себя и окружающих в качестве субъектов права при условии *персональной ответственности*» [4, с.34]. При этом усиливаются смысловые ориентиры ответственности в самосознании человека XXI века, утверждая приоритеты «внутреннего локуса контроля» [там же, с.42].

Необходимо отметить, что ответственность рассматривается как *неотъемлемая часть человеческого достоинства*. Исследователи относят сопутствующее подлинной профессионально-трудовой деятельности «*личное достоинство*» к «высшему проявлению субъектности в труде» и высшей форме «самореализации в труде», возникающим через «служение идеалам добра и справедливости, другим людям и обществу в целом» [5, с. 336-337]. Культурно-исторический опыт человечества свидетельствует, что, именно общественно-полезный, творческий труд выступает «основным делом жизни» человека, утверждающим его достоинство лишь тогда, когда «он своими делами делает окружающий мир лучше, а окружающих людей – счастливее».

Достоинство относится к фундаментальным ценностям, определяющим индивидуальное бытие человека в культуре и в профессиональной реальности. При этом человек реализует и суверенное право *выбора поступка*, и принимает на себя *ответственность* за его результаты.

Профессиональное достоинство является *нравственным стержнем подготовки к профессиональной деятельности*, определяющим ее гуманитарный характер, субъектное саморазвитие. В достоинстве личности

отражается социальная сущность человека, поскольку сущностное бытие человека оказывается возможным только как *бытие достойное* (В.В.Кузнецов).

Чувство *уверенности* обладает широким спектром, присутствующим во многих личностных качествах человека: это твердая вера, убежденность, что предполагает выраженную мотивацию достижения, формирование привычки мыслить категориями успеха и является необходимым условием профессиональной готовности бакалавра.

В психолого-педагогическом контексте уверенность в себе соотносится с направленностью личности – системой устойчивых мотивов, определяющих поведение человека в изменяющихся внешних условиях, и понимается как переживание им своих возможностей, адекватных стоящим перед ним задачам.

Добываемая собственным опытом, уверенность нужна для успеха в любой работе. Вместе с тем, при благоприятных педагогических условиях уверенность становится устойчивым качеством личности и распространяется на те виды деятельности, в которых у человека нет еще опыта.

По результатам проведенного социологического исследования, среди 15 профессионально важных качеств работника наибольший количественный индекс предприниматели отнесли к такому качеству личности, как *«выносливость или стойкость в достижении целей»* [6, с.153-154].

Важнейшей педагогической задачей процесса формирующего развития поведенческой активности личности является направленное создание соответствующих *ситуаций*. В психолого-педагогическом контексте ситуация понимается как «совокупность обстоятельств» (К.К. Платонов), «система условий, побуждающих человека к активности» (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский), «система событий» (В.А. Лабунская).

В настоящее время в отечественном высшем профессиональном образовании утверждается новая, *лично ориентированная* парадигма (Э.Ф. Зеер), центральным звеном которой выступает *профессиональное становление* субъекта в процессе профессионального обучения, освоения профессии и выполнения профессиональной деятельности, где в качестве психолого-дидактической единицы профессионального образования рассматривается *учебно-профессиональная ситуация*, которая моделирует все составляющие профессионального образовательного процесса.

Поведенческая модель личности, согласно В.Н. Панферову это ее *объектные* свойства, тесно взаимосвязанные с субъектными характеристиками, на становление которых достаточно интенсивно влияет социокультурная среда.

В этой связи отметим, что каждая человеческая общность, в том числе *профессионально-трудовая*, воспроизводит в своих членах те качества личности и способы их выражения, которые соответствуют ее образу жизнедеятельности. Поэтому важным в педагогическом отношении является утверждение в *среде образовательного развития* личности действительного духа общности, когда концептуальное единство «взглядов, ценностей, моделей поведения формирует определенное восприятие действительности всеми членами сообщества и служит фундаментом для его организации» [7, с.29].

Основной единицей социального поведения, в которой проявляется и *формируется* личность человека, выражается ее позиция личности и моральные убеждения является *по поступок* как акт *нравственного самоопределения человека*, в котором он утверждает себя как личность в своем отношении к другому человеку, себе самому, группе или обществу, к природе в целом.

«После своего совершения поступок застывает в тексте, называемом личностью, которая как бы лепится из опыта поступков» [8, с. 301]. При *повторении в типичных жизненных ситуациях* поступок имеет тенденцию закрепиться в *привычку*.

«Каждая мысль моя с ее содержанием есть мой *индивидуально-ответственный поступок*, один из поступков, из которых слагается вся моя единственная *жизнь как сплошное поступление*, ибо вся жизнь ... может быть рассмотрена как ... сложный поступок: я поступаю всей своей жизнью, каждый отдельный акт и переживание есть момент моей жизни-поступления (М.М. Бахтин) [9, с. 63].

Начальной и исходной единицей профессионального поведения личности выступает *профессионально-ориентированный поступок*, содержательно-смысловые особенности, характеристики и признаки формируются в направленно организуемых ситуациях *про-, пред-, квази-* профессионального взаимодействия, имеющих высокий уровень личностной значимости для взаимодействующих субъектов.

Практической реализации поступка предшествует внутренний план действия, в котором представлено сознательно выработанное *намерение*, должен иметься прогноз ожидаемого результата и последствий для окружающих лиц и общества в целом.

В профессиональном поведении студента мы выделяем три компонента: когнитивный, выразительно-презентативный и прагматический.

Когнитивный компонент профессионального поведения формируется посредством вербальных методов воспитания (диспуты, дискуссии, конференции, встречи, олимпиады, экскурсии, интеллектуальные игры, викторины, беседы, обсуждение новинок литературы и др.). «Слово-средство, слово-ценность входят в жизнь студента, обнаруживая себя в умелом обращении с ним и грамотном употреблении как средства выражения силы интеллекта, способности и стремления убеждать» [10, с. 104]. Наряду с формально-знаниевой составляющей содержание когнитивного компонента профессионального поведения бакалавра предполагает способность понимать мотивы поступков людей, их отношений, умение определять «нравственно-эстетическую «стоимость» деяния, соотношение цели и средства, внутренние причины поведения личности, прогнозировать последствия его поведения.

В содержательной логике образовательной подготовки речь может идти о так называемой «профессионализации жизненного опыта» личности студента в ходе организации деятельности посредством поручения, творческих заданий, бесед, выставок, экскурсий, коллективных походов и поездок, смотров, олимпиад и т.д.

Важным практическим итогом такой деятельности должно стать формирование *нравственно-эстетического облика* бакалавра, его привычек в организации взаимодействия с другими людьми, общении со сверстниками,

родителями, преподавателями. На основе такой деятельности возникает *особый стиль поведения* личности, выражающий его *жизненное и профессиональное кредо*, его личностную позицию. С одной стороны, эта деятельность способствует профессионализации опыта личности, его специализации во вполне конкретной области, а с другой – обеспечивает создание личного имиджа, образа собственного Я, когда идеальная модель личности, существующая в ее сознании, обретает конкретное воплощение, реализуется в конкретных повседневных делах и *поступках* будущего специалиста.

Поступок – это действие, имеющее внешний план: *совершить поступок в уме*, чтобы об этом никто не знал, невозможно, поэтому в компонентной структуре профессионального поведения с полным основанием может быть выделена *перцептивно-презентативная* (выразительно-эстетическая) составляющая.

Развитие *эмфатических* (от греч. *emphasis* – выразительность, выразительный) способностей студента соотносится с «эмоциональным компонентом профессиональной воспитанности» (Н.А. Подымов) и связывается с обретением системы профессиональных ценностей и идеалов, расширением его духовных потребностей, мотивов, опыта саморефлексии.

В этой связи актуальной задачей профессионального воспитания выступает необходимость развития потребности и способности личности создавать и реализовывать в различных сферах человеческой деятельности «этические модели поведения», максимально реализующие творчески-созидательное отношение человека к своим поступкам, когда слово не расходится с делом (нравственное кредо личности) (Д.Ж. Валеев).

В деятельности учителя принципиально важной личностной чертой оказывается *эмоциональность* – интегральная способность субъекта к сопереживанию.

Определяющее значение в формировании перцептивно-презентативного компонента профессионального поведения студента имеет развитие *образного восприятия мира*, осуществляемого посредством таких форм и средств воспитания, как посещение театров, кинотеатров, музеев, выставочных залов, филармонических концертов, тематических вечеров, фестивалей, конкурсов, клубных встреч, участие в путешествиях, туристических походах и т.п.

В содержательных аспектах формирующего влияния важнейшей доминантой здесь оказывается *сфера дополнительного образования вуза*, охватывающая различные виды искусства, помогающие будущему специалисту обрести опыт вникания в чувства другого человека, осознать нравственную высоту достойных способов самоутверждения и самореализации в обществе.

*Прагматический* компонент предполагает ориентацию на практически полезные результаты, следование соображениям пользы, выгоды во всяком деле и в практическом поведении, выбор эффективных средств для достижения цели. При этом происходит сближение образовательной подготовки с жизнью, исходя из представления о деятельной природе человеческой личности, которая активно изменяет окружающую среду на основе получаемого практического опыта.

Следует отметить эмоциональную составляющую поведенческой активности личности, оптимизирующую сферу межличностных отношений: «Если человек испытывает эмоциональное благополучие, то он эффективнее работает, его ценности становятся более значимыми, активная позиция – привлекательной; только благожелательные отношения могут разбудить активность, вот почему *положительное эмоциональное состояние является обязательным условием любой деятельности*» [11, с. 163].

Таким образом, в ходе образовательного становления бакалавра в условиях перехода на обучение по ФГОС третьего поколения, приоритетной задачей является актуализация поведенческой составляющей профессиональных и общекультурных компетенций студентов. Именно в формируемом в вузе профессиональном поведении бакалавров лингвистики и филологии закладывается основа их нравственно-эстетического облика, особый стиль поведения, их жизненное и профессиональное кредо.

### Список литературы

5. **Рубцова, Н.Е.** Экзистенциальный и духовный смыслы профессионального самоопределения / Н.Е. Рубцова // *Философские науки*. – 2007. – № 11. – С. 125-142.

6. **Абульханова-Славская, К.А.** Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.

7. **Ladd, J.** *Philosophical Remarks and Professional Responsibility in Organizations* / J. Ladd // *Applied Philosophy*. – 1982. – vol. 1, N 2. – pp. 1-12.

8. **Видт, И.Е.** Эволюция образовательных моделей в историко-культурном процессе / И.Е. Видт // *Новые ценности образования. Культурная парадигма*. – 2007. – № 4(34) – С. 31-44.

9. **Пряжников, Н.С.** Психология труда и человеческого достоинства : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – 3-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 480 с.

10. *Социальная психология образования* / Под ред. А.Н. Сухова. – М.: Моск. психол.-социал. ин-т, 2005. – 359 с.

11. **Белая, Г.В.** Гуманистически ориентированная модель университетского менеджмента : Ученые записки Оренбургского государственного педагогического университета ; гл. ред. В.В. Болодурин / Г.В. Белая. – Т.1. Педагогика. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 2004. – С. 24-34.

12. *Психологический словарь* / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова; 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Астрель, 2006. – 479 с.

13. **Бахтин, М.М.** К философии поступка : в кн. «Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984-1985» / М.М. Бахтин. – М. : Наука, 1986. – С. 18-75.

14. **Подымов, Н.А.** Педагогика профессионального образования : учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Н.А. Подымов и др. ; под ред. В.А. Слостёнина. – М.: Академия, 2004. – 296 с.

15. **Агавелян, В.С.** Теоретические и прикладные аспекты психологии состояний / В.С. Агавелян // *Психология состояний. Хрестоматия* ; сост. Т.Н. Васильева и др.; под ред. проф. А.О. Прохорова. – М.: ПЕР СЭ; СПб.: Речь, 2004. – С. 153-164.