

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«Национальный исследовательский Томский государственный университет»

Университет Люмьер Лион 2

На правах рукописи



Кузнецова Екатерина Михайловна

**ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ С. ФРЕНЕ И
В. А. СУХОМЛИНСКОГО НА РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНО-
ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научные руководители:
кандидат педагогических наук, доцент
Михалева Любовь Викторовна;
доктор педагогических наук, профессор
Ренье Жан-Клод

Томск – 2015

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА I. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩАЯ ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ...	16
1.1. Сущность компетентностного подхода и проблемы его реализации.....	16
1.2. Специфика формирования общекультурных компетенций в современном лингвистическом образовании.....	38
 Выводы по главе I.....	55
ГЛАВА II. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ С. ФРЕНЕ И В. А. СУХОМЛИНСКОГО КАК ЭФФЕКТИВНЫЕ КОМПЕТЕНТНОСТНО- ОРИЕНТИРОВАННЫЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ	57
2.1. Сопоставление педагогических концепций С. Френе и В. А. Сухомлинского.....	57
2.2. Формирование общекультурных компетенций в концепциях С. Френе и В. А. Сухомлинского как способ повышения качества образования	73
2.3. Разработка педагогической системы формирования общекультурных компетенций для лингвистического образования на основе педагогических концепций С. Френе и В. А. Сухомлинского	92
 Выводы по главе II	111
ГЛАВА III. ОПЫТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ВЗГЛЯДОВ С. ФРЕНЕ И В. А. СУХОМЛИНСКОГО В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	113
3.1. Опытная проверка эффективности разработанной педагогической системы формирования общекультурных компетенций в условиях лингвистического образования.....	113
3.2. Анализ результатов опытной работы.....	120
 Выводы по главе III	127
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	129
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	133
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	154
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	156
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	163

ПРИЛОЖЕНИЕ 4	170
ПРИЛОЖЕНИЕ 5	173

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В настоящее время высшее образование является приоритетом в развитии любого государства, так как уровень общей образованности и профессиональной квалификации граждан, применение современных технологий во всех сферах общественной жизни и производства, включенность в международные общественные, экономические, политические и социокультурные процессы являются важным показателем конкурентоспособности и успешности страны в условиях глобализации. В связи с этим решение проблем, связанных с повышением качества образования, приобретает особое значение не только для всех участников образовательного процесса, но и для общества в целом. В поисках наиболее оптимального пути развития мирового образовательного пространства и национальных систем образования исследователи обратились к компетентностному подходу, в рамках которого образование рассматривается как комплексный процесс, направленный на формирование у выпускника ряда компетенций.

Особое значение реформирование российского образования в контексте компетентностного подхода имеет для лингвистических вузов и факультетов. Лингвистическое направление является одной из важнейших областей современного высшего образования, так как в его рамках происходит подготовка кадров, способных обеспечивать успешное коммуникативное взаимодействие на международном уровне в различных сферах производственно-экономического, социального, культурного и научно-образовательного сотрудничества.

Профессиональное лингвистическое образование приобретает особое значение в условиях глобализации и масштабной интеграции национальных сообществ в международные объединения и процессы. Выпускники лингвистических вузов и факультетов выполняют особую миссию для каждого государства – использовать свои знания иностранных языков и культур для повышения авторитета родной страны, формирования ее позитивного международного имиджа через преодоление сложившихся стереотипов. Для

России в постсоветский период ее истории эта миссия носит первоочередной характер. Решение этой приоритетной задачи требует повышения качества профессиональной и общекультурной подготовки выпускников лингвистических вузов и факультетов. В этой связи целесообразно обращение отечественных педагогов и теоретиков образования к вопросам реализации компетентностного подхода, поскольку данный подход является одним из основных средств повышения качества лингвистического образования.

С конца 1990-х – начала 2000-х гг. компетентностный подход и методические аспекты его применения для реформирования российской образовательной системы активно рассматриваются в работах В. И. Байденко, И. А. Зимней, А. А. Вербицкого, Т. Б. Гребенюк, А. В. Хоторского, Н. И. Ермаковой, Ю. Г. Татур и др. Исследования этих экспертов в области образования легли в основу решения Министерства образования и науки РФ об определяющей роли компетентностного подхода в реализации образовательных реформ. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования третьего поколения (ФГОС-3 ВПО) компетентностный подход закреплен как доминирующий подход к организации образовательного процесса и оценке его результатов. Поскольку компетентностный подход является основополагающим для ФГОС-3 ВПО по всем направлениям подготовки, особую актуальность приобретают вопросы применения компетентностного подхода в образовательной практике российских вузов.

В связи с этим интерес к компетентностному подходу переходит в работах современных исследователей (Р. Н. Азарова, Т. П. Афанасьева, В. А. Богословский, Н. А. Селезнева, Л. Е. Егорова, Г. Н. Прозументова, Т. А. Костюкова, И. Ю. Малкова, Н. Н. Абакумова и др.) от выявления и обоснования преимуществ компетентностного подхода как направления к формулированию методических рекомендаций и предложению мер по организации компетентностно-ориентированного высшего образования.

В лингвистическом образовании исследования, связанные с компетентностным подходом, посвящены, в частности, формированию компетенций, связанных с коммуникацией, и их компонентов (В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова, П. В. Сысоев, Н. Р. Черепанова, Е. В. Бригинская, Ф. М. Литвинко и др.).

Вслед за некоторыми исследователями сущности компетентностного подхода (Ж. Делор, Е. О. Иванова, Дж. Бауден и др.) мы считаем, что данный подход сформировался не изолированно от других парадигм, а, напротив, позволяет сбалансировать технологии обучения, предлагаемые в рамках других подходов, поэтому его внедрение не требует кардинальных изменений в восприятии целей и содержания образования. Таким образом, компетентностно-ориентированное образование может реализовываться с применением уже известных технологий обучения при условии, если они способствуют формированию компетенций. В связи с этим приобретает особую актуальность поиск таких педагогических концепций, которые могли бы лечь в основу педагогической системы формирования компетенций в лингвистическом образовании. Общекультурные компетенции имеют особое значение для современного лингвистического образования, однако необходимость их формирования в настоящее время слабо учитывается при подготовке и реализации образовательного процесса в условиях российских лингвистических вузов и факультетов. Наше исследование нацелено на разработку педагогической системы формирования общекультурных компетенций в современном лингвистическом образовании.

В то же время следует отметить, что в современной практике преподавания иностранных языков практически остался без внимания уникальный опыт педагогов-новаторов XX в. В результате возникла противоречивая ситуация: современные исследователи стараются разработать новые компетентностно-ориентированные технологии обучения для лингвистического образования, которые нуждаются в дополнительной апробации, при этом в российском лингвистическом образовании фактически не применяются уже доказавшие свою

эффективность технологии обучения, разработанные в XX в. для решения схожих задач, которые обладают значительным потенциалом для формирования компетенций, в частности, общекультурных компетенций.

Подобные разработки, требующие переосмыслиния в контексте компетентностного подхода, имеются не только в отечественной, но и в мировой практике. К их числу относится опыт французского педагога С. Френе и советского педагога В. А. Сухомлинского. Их педагогические концепции представляют особенный интерес с точки зрения компетентностно-ориентированного образования, так как в них реализованы принципы и обозначены ключевые задачи образования, очень схожие с теми, которые выделяют современные исследователи компетентностного подхода. Разумеется, в работах В. А. Сухомлинского и С. Френе не встречается термин «компетенция», однако многое в сформулированных ими педагогических концепциях позволяет говорить об их нацеленности на формирование компетенций, в особенности комплекса общекультурных компетенций, которые в значительной степени складываются на этапе общего образования. Тот факт, что С. Френе и В. А. Сухомлинский являлись современниками и идеологическими сторонниками, имели схожие представления об актуальных и глобальных задачах образования, позволяет сделать вывод, что их концепции можно рассматривать в качестве взаимодополняющих. Следовательно, применение авторских технологий обучения, введенных в практику В. А. Сухомлинским и С. Френе, при их адаптации к современным условиям обучения могут значительно повысить качество современного компетентностно-ориентированного лингвистического образования.

В работах российских и французских авторов, исследовавших наследие С. Френе и В. А. Сухомлинского, педагогические концепции этих выдающихся педагогов рассматриваются в основном в философско-исторической перспективе (E. Freinet, L. Bruliard, A. Cockerill, G. Delobbe, J. Houssaye, Б. Л. Вульфсон, Е. Ю. Титова, А. М. Борисовский, Е. Г. Родчанин, Н. М. Науменко и др.), в процессуально-технологическом (G. Schlemminger, M. Barré, M. Bru, I. Dietrich,

Т. В. Челпаченко, О. С. Тимофеева, О. М. Пиляй, П. Н. Данышов и др.) и ценностном (П. Н. Дербенев, А. М. Аллагулов, Г. И. Биушкин и др.) аспектах, а также предпринимаются попытки актуализации их опыта (R. Deldime, J. Haccuria, H. Landroit, J. van Cottom, О. Л. Семенова и др.). В ходе исследования нам не удалось обнаружить работ, посвященных сопоставлению педагогических концепций В. А. Сухомлинского и С. Френе или изучению этих концепций с точки зрения компетентностного подхода. Таким образом, опыт этих выдающихся педагогов нуждается в новой трактовке в контексте компетентностного подхода, так как их педагогические концепции могут лечь в основу эффективной и современной педагогической системы формирования общекультурных компетенций в лингвистическом образовании.

Таким образом, проблематика нашего исследования определяется **неразрешенными противоречиями** между:

- значением общекультурных компетенций для лингвистического образования и недостаточной разработанностью путей их формирования в практике современного лингвистического образования в России;
- острой потребностью современного лингвистического образования в компетентностно-ориентированных технологиях обучения и игнорированием опыта С. Френе и В. А. Сухомлинского, педагогов XX в., которые стремились к решению задачи формирования общекультурных компетенций, которая стоит перед лингвистическим образованием в XXI в.

Центральной для нашего исследования является **проблема** организационных, содержательных и технологических изменений лингвистического образования под влиянием компетентностного подхода, которые требуют учета опыта формирования общекультурных компетенций, накопленного С. Френе и В. А. Сухомлинским, при построении современной педагогической системы, применимой в условиях лингвистического образования.

Актуальность обозначенной проблемы обусловила обращение к **теме** исследования, которую мы сформулировали следующим образом: «*Влияние*

педагогических концепций С. Френе и В. А. Сухомлинского на развитие компетентностно-ориентированного образования в России».

Объектом исследования выступает компетентностно-ориентированное образование в России.

Предметом исследования является формирование общекультурных компетенций посредством применения педагогических концепций С. Френе и В. А. Сухомлинского.

Гипотеза, определившая ход исследования, была сформулирована следующим образом: формирование общекультурных компетенций студентов в компетентностно-ориентированном лингвистическом образовании может быть эффективным, если образовательный процесс будет основываться на следующих положениях:

- организация образовательного процесса осуществляется с учетом специфики лингвистического образования (коммуникативная насыщенность процесса обучения, освоение иностранного языка и иноязычной культуры в их взаимосвязи и др.);
- применяется специальная педагогическая система формирования общекультурных компетенций, основанная на педагогических концепциях С. Френе и В. А. Сухомлинского.

Цель диссертационного исследования состоит в изучении особенностей влияния педагогических концепций С. Френе и В. А. Сухомлинского на формирование общекультурных компетенций в логике компетентностно-ориентированного лингвистического образования в российском вузе.

Для достижения поставленной цели исследования с учетом обозначенного предмета и выдвинутой гипотезы необходимо было решить следующие **задачи**:

- 1) уточнить сущностные характеристики компетентностного подхода к образованию и определить функции общекультурных компетенций и специфику их формирования с целью их реализации в компетентностно-ориентированном лингвистическом образовании;

- 2) провести сопоставительный анализ педагогических концепций С. Френе и В. А. Сухомлинского и обозначить характеристики этих педагогических концепций, позволяющие говорить об их направленности на формирование общекультурных компетенций;
- 3) разработать и экспериментально апробировать педагогическую систему формирования общекультурных компетенций, основанную на педагогических концепциях С. Френе и В. А. Сухомлинского, в условиях российского лингвистического образования.

Теоретическую основу исследования составили работы исследователей применения компетентностного подхода в образовании (В. И. Байденко, И. А. Зимняя, Н. А. Селезнева, В. А. Богословский, А. А. Вербицкий, Т. Б. Гребенюк, А. В. Хуторской, Н. И. Ермакова, Т. П. Афанасьева, Л. Е. Егорова и др.), методологии и практики применения ФГОС-3 ВПО в России (Е. В. Караваева, И. Г. Телешова, М. Е. Ульянова, Х. Г. Тхагапсоев, О. А. Донских, Н. В. Соснин и др.), реализации компетентностного подхода в лингвистическом образовании (В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова, П. В. Сысоев, Н. Р. Черепанова, Е. В. Бригинская, Л. В. Михалева и др.), а также работы С. Френе и В. А. Сухомлинского и их последователей (E. Freinet, M. Barré, R. Deldime, J. Haccuria, H. Landroit, J. van Cottom, L. Bruliard, G. Schlemminger, Б. Л. Вульфсон, А. Cockerill, А. М. Борисовский, П. Н. Дербенев, Е. Г. Родчанин и др.).

Для проверки гипотезы и решения поставленных задач были использованы следующие **методы исследования**:

- общенаучные: теоретический анализ научных данных по проблематике исследования (философской, научоведческой, психологической, педагогической, методической литературы, выполненных ранее диссертационных исследований, сетевых ресурсов); изучение и анализ нормативных документов – образовательных стандартов, программ учебных дисциплин; моделирование образовательного процесса;

- диагностические: наблюдение, анкетирование, экспериментальные срезы;
- эмпирические: формирующий эксперимент.

Экспериментальной базой исследования является факультет иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета. В исследовании приняли участие 57 студентов, обучающихся по направлению 035700 «Лингвистика» (квалификация «бакалавр») в соответствии с ФГОС-3 ВПО.

Этапы исследования.

Первый этап (2010–2012 гг.): поисково-аналитический – выбор темы исследования, анализ психолого-педагогической и методологической литературы, формулировка гипотезы исследования, определение объекта, предмета, цели и задач исследования.

Второй этап (2011–2014 гг.): экспериментальный – разработка педагогической системы на основе педагогических концепции В. А. Сухомлинского и С. Френе (принципов, технологий обучения, методов, форм, средств контроля), разработка анкет для оценивания уровня сформированности общекультурных компетенций и их компонентов, отбор экспериментальной и контрольной групп, анализ программы учебной дисциплины, реализация эксперимента, обобщение предварительных результатов в публикациях.

Третий этап (2014 г.): обобщающий – обработка полученных данных и их интерпретация, формулирование выводов и оформление текста диссертационного исследования и автореферата.

Научная новизна исследования заключается в том, что:

- уточнен комплекс сущностных характеристик компетентностного подхода
- интегративность, ориентированность на студента, направленность на решение задач обучаемости, самоактуализации, самоопределения, социализации и индивидуального развития личности выпускника;

– выявлены проблемы реализации компетентностного подхода в современном высшем образовании России – распространность малоэффективных технологий обучения, изолированность образовательной системы от рынка труда, несоответствие условий реализации образовательного процесса требованиям компетентностного подхода, распространность неэффективной модели взаимодействия преподавателем и студентом, несогласованность между ступенями образования (начальной, средней, высшей школой), решение которых предложено в разработанной педагогической системе формирования общекультурных компетенций;

– проведен сопоставительный анализ педагогических концепций В. А. Сухомлинского и С. Френе в мировоззренческом, целевом и содержательном планах с целью выявления в них компонентов, свидетельствующих о целесообразности применения данных концепций при формировании общекультурных компетенций;

– разработана и экспериментально апробирована педагогическая система формирования общекультурных компетенций на основе педагогических концепций С. Френе и В. А. Сухомлинского.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

– определены социокультурная, прагматическая, мировоззренческая, коммуникативная, информационная, регулятивная, мотивационная, общенаучная функции и значение общекультурных компетенций для высшего образования;

– предложено теоретическое обоснование эффективного применения педагогической системы формирования общекультурных компетенций в лингвистическом образовании на основе педагогических концепций С. Френе и В. А. Сухомлинского;

– обобщена информация о педагогической концепции С. Френе на основе франкоязычных источников, что позволяет познакомить российское педагогическое сообщество со взглядами французских исследователей на вопросы организации образовательного процесса;

– уточнено содержание дисциплины «Французский язык», ориентированное на формирование общекультурных компетенций выпускников с целью повышения качества образования.

Практическая значимость работы заключается в разработке, описании и апробации педагогической системы формирования общекультурных компетенций в лингвистическом образовании на основе педагогических концепций В. А. Сухомлинского и С. Френе (на примере учебной дисциплины «Французский язык»). Кроме того, в результате исследования систематизированная информация о педагогической концепции В. А. Сухомлинского стала доступна франкоязычному научному сообществу. Для французских преподавателей и исследователей образования и мировой истории педагогики, а также для последователей С. Френе особый интерес представляет сопоставление идей В. А. Сухомлинского с концепцией С. Френе. Анализ педагогического наследия этих двух выдающихся преподавателей XX в. в контексте современного лингвистического образования вносит вклад в развитие теории преподавания французского языка как иностранного.

Основные выводы и положения проведенного исследования могут быть востребованы в педагогических учебных заведениях при профессиональной подготовке будущих преподавателей начальной, средней и высшей школы.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Реализация комплекса сущностных характеристик компетентностного подхода (интегративность, ориентированность на студента, направленность на решение задач обучаемости, самоактуализации, самоопределения, социализации и индивидуального развития личности выпускника) в лингвистическом образовании способствует эффективному формированию общекультурных компетенций студентов.

2. Сходство между педагогическими концепциями С. Френе и В. А. Сухомлинского проявляется в мировоззренческом, целевом и содержательном планах, а также в реализованных принципах и технологиях обучения, которые применимы для формирования общекультурных компетенций.

3. Педагогические концепции С. Френе и В. А. Сухомлинского являются основой для построения эффективной педагогической системы формирования общекультурных компетенций в лингвистическом образовании в силу близости целевых установок и основополагающих принципов данных концепций к целям и принципам современного лингвистического образования. Эффективность реализации данной системы обусловлена применением компетентностно-ориентированных технологий обучения, методов, средств, моделей взаимодействия преподавателя со студентами, основанных на опыте В. А. Сухомлинского и С. Френе.

Достоверность полученных результатов обеспечивается методологической корректностью исследования, которая заключается в адекватности методов задачам и логике исследования, использованием теоретической базы, не противоречащей современным представлениям о развитии образовательной системы, а также системным подходом к изучению обозначенной проблематики и широкой источниковедческой базой исследования.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и выводы исследования изложены в докладах автора на международных научных конференциях «Язык и культура» (г. Томск, 2011, 2012, 2014 гг.), международной научно-методической конференции «Иностранный язык и иноязычная культура в образовании: тенденции, проблемы, решения» (г. Томск, 2012 г.), международной научной конференции «М. В. Ломоносов и полиязыковое информационно-образовательное пространство» (г. Архангельск, 2011 г.), международной научно-практической конференции молодых ученых «Романская филология и современное образовательное пространство» (г. Горловка (Украина), 2011 г.), Всероссийской научной конференции молодых ученых «Наука. Технологии. Инновации» (г. Новосибирск, 2011 г.), Всероссийской молодежной конференции «Инновационные технологии в профессиональном образовании: от компетентностной к культуротворческой парадигме» (г. Томск, 2012 г.), а также обсуждались на заседаниях кафедры романских языков Национального

исследовательского Томского государственного университета и на семинарах исследовательской группы ADATIC Университета Люмьер Лион 2.

Внедрение результатов исследования осуществлялось автором в процессе преподавательской деятельности на факультете иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета (ТГУ), а также в процессе работы над проектом по организационно-техническому обеспечению проведения Всероссийской молодежной конференции «Иновационные технологии в профессиональном образовании: от компетентностной к культуротворческой парадигме» на базе факультета иностранных языков НИ ТГУ, который получил поддержку в рамках Федеральной целевой программы «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 гг. на основании государственного контракта № 12.741.11.0171 от 31 мая 2012 г.

Результаты исследования отражены в 18 публикациях автора (5,59 п.л./ 4,64 п.л.), в том числе в 5 статьях, опубликованных в изданиях из Перечня ВАК Минобрнауки РФ.

Объем и структура диссертации определены логикой и последовательностью решения задач исследования. Работа состоит из введения, трех глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованной литературы и приложений.

ГЛАВА I. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ОСНОВОПОЛАГАЮЩАЯ ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОГО ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1. Сущность компетентностного подхода и проблемы его реализации

Жизнь в современном обществе предъявляет высокие требования к уровню развития человеческой личности в профессиональной, социокультурной, политической и других сферах. В связи с этим меняется характер требований к общему и профессиональному образованию – его результатам и формам организации.

Российское образование в настоящее время находится на этапе реформирования, направленного на смену образовательной парадигмы. Наиболее перспективным направлением развития отечественного образования признана компетентностная парадигма, в рамках которой основным результатом образования, на достижение которого должен быть направлен образовательный процесс, является формирование у учащихся ряда компетенций. Преимуществом данной парадигмы является то, что она выступает как инструмент согласования основных существующих образовательных парадигм (знанияево-ориентированной, личностной, культурологической) и в то же время вносит корректизы в сложившиеся представления об образовании и позволяет системе образования адекватно реагировать на изменившиеся потребности общества и каждой отдельной личности. В основе компетентностного подхода к образованию лежит знаниеево-ориентированная парадигма, но в его рамках знаниевая база подготовки специалиста дополняется рядом важных личностных показателей, необходимых для успешного получения знаний в практических ситуациях [Иванова, 2007]. Целью образования в компетентностной парадигме является подготовка личности, адаптированной к современным условиям и их постоянному изменению, владеющей не фактической информацией, а способами и технологиями ее получения.

Компетентностный подход к организации образовательного процесса предполагает, что основной целью образования является формирование компетенций. Обращение к данному подходу как к наиболее перспективному направлению развития российского образования обусловлено не только кризисом отечественной образовательной системы, но и социально-культурными предпосылками, изменениями в осознании роли личности и профессионала в обществе.

Индустриальному обществу XIX–XX вв. требовалось большое количество исполнителей, обладающих определенным комплексом знаний, умений и навыков. Образовательные системы разных стран в достаточной мере удовлетворяли запросы общества путем организации обучения объяснительно-иллюстративного типа. Результатом такого процесса обучения являлось обеспечение выпускников профессиональных учебных заведений объемом знаний, умений и навыков, достаточным практически для всего периода их активной трудовой деятельности.

Однако в конце XX – начале XXI в. резко выросли темпы изменений во всех сферах жизни общества. Ускоренная перестройка господствовавших систем ценностей и традиций в соответствии с потребностями и особенностями мировоззрения современного человека, усложнение и повышение наукоемкости процесса производства, внедрение новейших научных разработок в повседневную жизнь и быт жителей цивилизованных стран, снижение объема исполнительских элементов наряду с увеличением числа творческих составляющих профессиональной деятельности, переход от научно-технической революции к информационной, всеобщее признание ценности «человеческого капитала» как основного и важнейшего ресурса, стремительное накопление и обновление объемов информации и генерирование новых знаний – все эти факты свидетельствуют о стремительных и коренных изменениях в жизни общества, которые не могут не отразиться на системе образования [Зимняя, 2006].

Информационные технологии, внедрившиеся в последние годы во все сферы жизни общества, обладают уникальными возможностями для

фиксирования, хранения, передачи и переработки информации. Но информация – это еще не знания. Информация как знаковая система объективно задается учащемуся в виде содержания обучения. Однако знание является субъектной сущностью, подсистемой личности, т.е. входит в содержание не обучения, а образования. Без учета социокультурного контекста и внутреннего мира человека, без понимания смыслов бытия индивида в мире информация является не подлинным знанием, а набором абстрактных символов и не может быть практически использована индивидом в качестве средства осуществления деятельности определенного вида.

Построение нового общества, основанного на личностях, обладающих знаниями, активно участвующих в процессе жизнетворчества и преобразования окружающего мира, на способностях индивидов, усвоивших достижения и исторический опыт мировой и национальной культуры и способных генерировать новые знания, предъявляет новые требования к системе образования, функционирующей в данном обществе. На данном этапе развития информационное общество третьего тысячелетия столкнулось с проблемой нехватки кадров, способных сразу после окончания колледжа или вуза компетентно работать в новых условиях. Ситуация, когда дипломированный специалист обладает конечным объемом знаний при отсутствии умений его использовать и расширять, нередко является сдерживающим фактором развития производительных сил общества. Это обусловливает обращение современного европейского и российского образования к компетентностному подходу [Вербицкий, 2009. С. 104].

Компетентностный подход, по определению некоторых современных исследователей, выступает в качестве мощного фактора усиления студентоцентрированной направленности образовательного процесса, в противоположность традиционной ориентированности процесса образования на преподавателя [Бушуева, 2009. С. 9].

Определить компетентностный подход можно с точки зрения процесса: в этом случае под компетентностным подходом понимается основанное на знаниях

формирование в процессе обучения и практической деятельности интеллектуально и личностно обусловленных социально-профессиональных качеств индивида, т.е. компетенций; и с точки зрения результата компетентностный подход понимается как метод моделирования результатов образования и их представлениями как норм качества высшего профессионального образования [Ростовцева, 2009. С. 33].

Компетентностный подход выдвигает на первое место не обеспечение информированности студента, а формирование у него умения решать задачи, выстраивать линию поведения в проблемных ситуациях, следовательно, технологии, направленные на формирование профессиональной компетентности, должны носить практико-ориентированный характер и в результате формировать способность обучаемого к действию, к активной профессиональной деятельности, непрерывному совершенствованию своих навыков и умений и профессионально-личностному росту.

Предметно-профессиональный аспект, на который обращается особое внимание в компетентностном подходе, подчеркивает исключительное значение опыта, умений, способности практически реализовывать знания и при этом быть личностью, полноценным членом коллектива и социума [Ростовцева, 2009. С. 32].

Одной из ключевых функций компетентностного подхода является концентрирование внимание участников образовательного процесса на результате образования, т.е. способности специалиста действовать в различных практических ситуациях как основе формирования и развития компетенций. Компетентностный подход ориентирован, прежде всего, на такие цели образования, как:

- обучаемость;
- самоактуализация;
- самоопределение;
- социализация;
- индивидуальное развитие личности.

Можно выделить некоторые характерные черты компетентностного подхода:

- 1) социальная и личностная значимость формируемых знаний, умений и навыков, качеств и способов продуктивной деятельности индивида;
- 2) четкое определение целей профессионально-личностного совершенствования, выраженных в поведенческих и оценочных терминах;
- 3) наличие определенной системы критериев измерения, которые можно фиксировать и подвергать обработке статистическими методами.

В контексте компетентностного подхода реализуется активная педагогическая поддержка формирующейся личности учащегося [Губарь, 2008. С. 18].

В связи с реорганизацией системы образования в соответствии с принципами компетентностного подхода происходит формирование новой учебной культуры, основанной на осмыслении ключевых понятий «компетенция» и «компетентность» [Байденко, 2004. С. 5].

Для выявления сущности этих понятий необходимо их всестороннее изучение с точки зрения различных аспектов, которое позволяет представить научное обоснование решения проблем, связанных с компетентностным подходом, таких как номенклатура компетенций для специалистов и учащихся, критерии оценки и уровни различных видов компетентности, педагогическое обеспечение развития компетенций [Гребенюк, 2008. С. 7].

Формирование компетентностного подхода, получившего широкое распространение как одно из продуктивных направлений реформирования системы образования, берет начало с появления принципа компетенции, который зародился в рамках конкретной науки и был экстраполирован в качестве научного метода, применимого к различным сферам науки, включая педагогику.

Понятие компетенции было впервые сформулировано американским лингвистом Н. Хомским применительно к теории языка. В своих работах Н. Хомский отмечал необходимость различия между языковой компетенцией (т.е. знанием языка) и употреблением языка в ситуации, которое является актуальным

проявлением компетенции как потенциала. Н. И. Ермакова [Ермакова, 2008. С. 61] выделяет несколько основных этапов становления компетентностного подхода на основе проведенного анализа работ Н. Хомского, Р. Уайта, Дж. Равена, Д. Хаймса, Н. В. Кузьминой, А. К. Марковой, В. Н. Куницыной, Г. Э. Белицкой, Л. И. Берестовой, В. И. Байденко, А. В. Хуторского, Н. А. Гришановой и других ученых:

1) *Первый этап* охватывает период 1960–1970-х гг., когда происходит введение в научный категориальный аппарат понятия «компетенция», формируются предпосылки для разграничения между понятиями «компетенция» и «компетентность» (Д. Хаймс). Также предпринимаются первые шаги по исследованию разновидностей языковой компетенции.

2) *Вторым этапом* становления компетентностного подхода можно считать период 1970–1990-х гг. В это время категории «компетенция» и «компетентность» уже вошли в научный обиход и широко используются в теории и практике обучения языку, как родному, так и иностранному, а также управлению, менеджменту, коммуникации. На данном этапе разрабатывается содержание понятий «социальные компетенции» и «социальная компетентность».

Дж. Равен в своих работах представляет развернутую интерпретацию понятия «компетентность» как комплексного явления, состоящего из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга и включают элементы когнитивной и эмоциональной сферы [Равен, 2002. С. 36].

3) *Третий этап* формирования компетентностного подхода продолжается примерно с 1991 г. по настоящее время и характеризуется тщательным исследованием компетентности как научной категории применительно к образованию и современным способам его усовершенствования (работы А. К. Марковой 1993, 1996 гг.). Также следует отметить, что профессиональная компетентность становится предметом всестороннего рассмотрения в контексте современной психологии трудовой деятельности.

Современное образование сконцентрировано на поиске новых подходов и новых решений проблем, связанных с организацией компетентностно-

ориентированного образовательного процесса. Однако понятие о компетенциях как образовательной цели, их значении для достижения основных задач образования появилось не в последние десятилетия. До широкого распространения терминов «компетенция» и «компетентность» в образовательной среде зачастую говорили о так называемых ЗУНах, комплексах знаний, умений и навыков. Эти элементы являются неотъемлемой частью образовательного процесса, и обучение строится как взаимосвязанная деятельность преподавателя и учащегося по передаче и усвоению знаний, умений и навыков [Центр новых информационных технологий Московского энергетического института, 2008]. Более широкое понятие о результатах образования представлено термином «грамотность», который распространился для определения общей способности личности вступать в отношения с внешней средой, адаптироваться и функционировать в ней. Классификация грамотности осуществлялась как по сферам деятельности (например, математическая, информационная, компьютерная), так и по степени развитости (элементарная и функциональная) [Грицанов, 2001].

Компетенция является комплексным результатом образования, более конкретным, чем грамотность, но в то же время в структуре компетенции можно выделить элементы, относящиеся к знаниям, умениям, навыкам, стратегиям осуществления различных видов деятельности, которые формируются и осваиваются в процессе компетентностно-ориентированного образования.

В настоящее время в материалах международных организаций, таких как ЮНЕСКО, происходит определение круга компетенций, которые должны рассматриваться как желаемый результат процесса образования и воспитания. В докладах ЮНЕСКО также фиксируются основные глобальные компетенции, необходимые современному человеку для успешной самореализации в подверженном глобализации обществе, которые и являются актуальными целями образования: научиться познавать окружающий мир и свое место в нем, научиться выполнять различные виды деятельности с использованием различных средств и способов осуществления, научиться жить вместе, т.е. комфортно

существовать в условиях поликультурного, многоязычного общества, научиться жить.

Важным шагом на пути развития компетентностного подхода в отечественном образовании является фиксация термина «компетенция» в российских проектах государственных стандартов образования [Ермакова, 2008. С. 61].

В настоящее время существует множество трактовок понятий «компетенция» и «компетентность». В иностранной литературе, как правило, эти понятия не различаются и вся их смысловая нагрузка приходится на одну и ту же лексическую единицу (например, англ. competence, франц. compétence – «компетенция, компетентность»).

Так, например, британский психолог Дж. Равен определяет компетентность как некую специфическую способность, необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, которая включает узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления и понимание индивидом ответственности за свои действия. При этом компетентность является многокомпонентной сущностью, элементы которой относительно независимы и реализуются в различных условиях. По теории Дж. Равена, следует учитывать интересы, цели, приоритеты, как личностные, так и социальные, при оценке компетентности человека в определенной области. Компоненты компетенции проявляются и развиваются только в условиях деятельности, интересной для человека. Поэтому их можно обозначить как «мотивированные способности» [Равен, 2002. С. 275].

По мнению некоторых исследователей, компетенцию можно рассматривать как сочетание знаний, умений и опыта, обеспечивающее в совокупности способность решать практические задачи в различных сферах деятельности.

Можно привести определение компетентности, где она представлена как проявленные на практике стремление и способность специалиста реализовывать свой потенциал, включающий знания, умения, опыт, личностные качества для успешной продуктивной деятельности в профессиональной и социальной сферах,

осознавая социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования [Вербицкий, 2009. С. 111].

Некоммерческая организация CASAS (Comprehensive Adult Student Assessment Systems – комплексные системы оценивания взрослых студентов), которая занимается оцениванием и развитием базовых навыков и умений у взрослых учащихся в образовательном процессе, определяет компетенции как важнейшие навыки, необходимые взрослому человеку, чтобы быть успешным членом семьи, общества, рабочего коллектива [Официальный сайт организации CASAS].

Компетенцию можно определить как характеристику требований к человеку, которые позволяют ему стать компетентным в определенном виде деятельности. Следовательно, можно говорить о том, что компетенции не могут рассматриваться без учета конкретного вида деятельности. В состав компетенции, таким образом, входят знания, умения, свойства и качества личности, которые индивид реализует в процессе деятельности, значимые для определенного вида деятельности [Гребенюк, 2008. С. 11].

Обобщая различные definиции, Т. Б. Гребенюк отмечает, что компетенцию определяют как:

- квалификационную характеристику индивида, взятую в момент его включения в деятельность;
- круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен и обладает более или менее глубокими познаниями и опытом;
- общую способность, основанную на знаниях, опыте, ценностях и склонностях, которые приобретены в процессе обучения;
- совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), которые задаются по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых для осуществления качественной продуктивной деятельности по отношению к ним;

- совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности учащегося, необходимых для того, чтобы осуществлять лично и социально значимую продуктивную деятельность по отношению к объектам реальной действительности;
- способность реализации знаний и умений в конкретных ситуациях;
- способность индивида к активному, ответственному жизненному действию, осуществляющему на основе ценностного самоопределения, способность активно взаимодействовать с миром и понимать, изменять, преобразовывать себя и окружающую действительность в ходе взаимодействия.

Компетентность может быть определена как:

- способность человека в равной степени успешно взаимодействовать со своим физическим и социальным окружением;
- мера освоения компетенции, которая определяется способностью решать предписанные задачи;
- владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и к предмету деятельности;
- специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, предметные навыки особого рода, способы мышления, а также осознание и принятие ответственности за свои действия [Гребенюк, 2008. С. 9].

Сущностными признаками компетенции являются:

- требования к человеку, необходимые для успешного выполнения определенного вида деятельности;
- объективный характер;
- наличие знаний, умений, способностей, личностных качеств, необходимых для успешного выполнения определенного вида деятельности, которые являются компонентами компетенции;
- взаимосвязи между компонентами компетенции (прямые,

непосредственные и функциональные связи между способностями, знаниями, умениями и личностными качествами, которые являются взаимообусловленными).

Компетенцию можно рассматривать как объективное явление, заданное обществом, обусловленное уровнем его развития, а также уровнем развития экономической, производственной, культурной, образовательной и других сфер. Следовательно, компетенция зависит от изменений, происходящих в обществе, социальной и производственной сферах и культурной жизни [Зимняя, 2006].

Жизнь в современном обществе требует от любого индивида достаточной компетентности в различных сферах для успешной самореализации. Совет Европы определил пять групп ключевых компетенций, которыми должны обладать европейские граждане:

1) политические и социальные компетенции, предполагающие способность принимать на себя ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственными способами, участвовать в функционировании, поддержании и совершенствовании демократических институтов;

2) межкультурные компетенции, связанные с повседневной жизнью в поликультурном обществе, включают принятие различий, проявление уважения к окружающим, способность жить с представителями других культур, языков, религий;

3) компетенции, относящиеся к владению навыками устной и письменной коммуникации, т.е. владение более чем одним языком;

4) компетенции, связанные с постоянным развитием информатизации общества, включают владение современными технологиями, понимание их и применение, способность делать выводы о сильных и слабых сторонах информационных технологий, сформированность критического отношения к информации, которая распространяется средствами массовой информации и рекламой;

5) способность к обучению на протяжении всей жизни в контексте как

профессионального развития личности, так и социальной жизни [Вербицкий, 2009. С. 106].

Для обозначения ключевых компетенций европейскими исследователями также используется термин «общие компетенции» [Tuning Educational Structures in Europe, 2008], в современных российских стандартах высшего профессионального образования (ФГОС-3 ВПО) этому же понятию соответствует термин «общекультурные компетенции».

Можно говорить о том, что общие компетенции выполняют три основные функции: во-первых, они помогают учащимся учиться, во-вторых, позволяют работникам различных деловых и производственных сфер быть более гибкими и соответствовать современным требованиям конкретных работодателей и рынка труда в целом, в-третьих, помогают индивидам быть более успешными не только в их профессиональной деятельности, но и в социальной жизни и межличностных отношениях.

При этом следует подчеркнуть, что формирование общих компетенций представляет собой один из важнейших результатов образовательного процесса и должно проходить у всех учащихся во время освоения всех учебных дисциплин на всех уровнях образования. Общие компетенции интегрированы в предметное содержание образования и формируются у учащихся в процессе обучения и воспитания [Зимняя, 2006].

Следует подчеркнуть, что все компетенции, как общие, так и профессиональные, представляют собой комплексные многоаспектные сущности, сложные по структуре, межпредметные, системные и интегративные, поэтому их эффективное формирование не может быть реализовано средствами традиционного объяснительно-иллюстративного типа обучения и в его контексте, так как такое обучение направлено на передачу образцов знаний, умений и навыков, разведенных по разным учебным дисциплинам [Вербицкий, 2009. С. 115].

Процесс профессионального роста, приобретения и совершенствования навыков работы неразрывно связан с повышением компетентности специалиста,

качественным изменением его профессиональной деятельности, расширением сферы его компетенции [Вербицкий, 2009. С. 114].

Следует отметить, что, исходя из определения понятия «компетентность», ее необходимо формировать с применением разного рода деятельностных технологий обучения, а также посредством воспитательной работы со студентами. Компетенции выпускника формируются комплексно, интегративно, а именно с использованием следующих параметров учебного процесса:

- содержание, технологии обучения;
- организация самостоятельной работы студентов;
- воспитательные и культурно-массовые мероприятия.

При выборе определенных технологий обучения целесообразно принимать во внимание существенный факт, установленный в рамках возрастной психологии: движущей силой, обеспечивающей развитие личности, выступают накапливающиеся противоречия между мотивационно-потребностной сферой и организационно-технической стороной ведущей деятельности. Также необходимо учитывать, что компетентность носит интегративный (межпредметный и надпредметный) характер, отличается практико-ориентированной направленностью и проявляется только в контексте ценностно-смысовых характеристик личности. В настоящее время предлагается использовать в качестве основных дидактических средств такие технологии обучения, как метод проектов, ролевые игры, дебаты, поисковые ситуации, различные формы групповой работы, проблемно-ориентированное обучение, модульно-рейтинговую систему оценивания результатов образовательного процесса и др. [Компетентностно-ориентированное высшее профессиональное образование, 2007. С. 46].

Мероприятия по переходу на компетентностно-ориентированное образование предполагают совершенствование организации непрерывной учебной и производственной практики студентов, включение в учебные планы по различным специальностям и направлениям подготовки междисциплинарных курсов, использование современного теоретического и практического материала,

обеспечение участия в процессе обучения специалистов-практиков, проведение ими спецпрактикумов, специальных консультаций, чтение лекций, организацию стажировок для начинающих преподавателей в практических организациях, активизацию работы со студентами и самостоятельной работы студентов.

Особенно тщательного рассмотрения требуют проблемы, связанные с оцениванием компетенций, приобретенных в процессе обучения. Интегративность компетентности усложняет задачу оценивания качества образования [Хоторской, 2002].

Оценка сформированности определенных компетенций требует особого подхода как на уровне знаний (когнитивный уровень), так и на уровне деятельности (операциональный уровень). На уровне знаний компетенции выступают как результат познавательной деятельности, направленной на объективную действительность, которая представлена в форме фактов, представлений, понятий, законов науки. Деятельностный уровень компетенции позволяет изучать их непосредственно в действии, направленном на преобразование окружающей действительности. Когнитивной основой всех компетенций являются научные знания [Ростовцева, 2009. С. 40].

Применяемые в настоящее время диагностические методики требуют серьезного пересмотра с целью их усовершенствования. Для определения уровня сформированности определенных компетенций следует отказываться от традиционных процедур тестирования, обращаясь к применению проектного метода, аутентичного оценивания, интегрированных (комплексных) задач и экзаменов, письменных работ, учебно-речевых ситуаций, ролевых игр и т.д. Оценивание рекомендуется проводить в форме демонстрации или применения сформированных компетенций [Хоторской, 2002].

Проблема полной готовности выпускников высших учебных заведений к практической профессиональной деятельности может быть успешно решена только при условии активного участия организаций-работодателей в процессе формирования основных образовательных программ вуза и оказании посильного содействия при их реализации. Несомненно, при этом следует учитывать

требования всех потребителей образовательных услуг и заинтересованных сторон (студентов, работодателей, Министерства образования и науки Российской Федерации, местных органов самоуправления, общества в целом).

Компетентностный подход к формированию образовательного процесса требует установления более тесных деловых связей между образовательными учреждениями и работодателями. Такое укрепление взаимодействия может быть реализовано за счет организации ряда мероприятий, направленных на привлечение практических работников к деятельности, обеспечивающей качество подготовки выпускников, таких как:

- проведение представителями работодателей экспертиз и проверок основных образовательных программ по различным специальностям и направлениям подготовки и введение процедуры согласования с ними учебных планов;
- включение представителей работодателей в состав государственных аттестационных комиссий;
- расширение сети филиалов учебных заведений;
- проведение опросов работодателей с целью выявления требований к уровню подготовки выпускников и удовлетворенности качеством образования на современном этапе [Компетентностно-ориентированное высшее профессиональное образование, 2007. С. 48].

Можно отметить, что реализация перехода российской системы профессионального образования к новой образовательной парадигме, в основе которой лежит компетентностный подход, требует комплексной работы и тесного сотрудничества методистов, преподавателей, государственных структур, обеспечивающих финансирование и контроль системы образования, работодателей и самих учащихся. Для обеспечения готовности учащихся к обучению по принципам компетентностного подхода необходимо формировать компетенции и сознание их ключевой значимости у учащихся на протяжении всего учебного процесса, начиная со среднего образования. Таким образом, цели

обучения будут понятны не только преподавателям, но и самим потребителям образовательных услуг, следовательно, компетентностно-ориентированное образование будет более результативно.

Процесс образования, реализуемый в рамках определенной образовательной парадигмы, организуется по принципам и правилам, закрепленным в системе нормативных документов. Одним из важнейших документов, регламентирующих процесс обучения и воспитания, является Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО).

Формирование и развитие компетенций является целью современного процесса образования на всех этапах, и определенные компетенции закрепляются в государственных стандартах образования.

Принципиальное отличие новой концепции стандарта образования от имеющейся ранее предмето-ориентированной концепции состоит в попытке реализовать средствами стандарта личностную ориентацию образования, его деятельностно-практическую и культурологическую составляющие, сохранив традиционную фундаментальность и универсальность [Бермус, 2005].

Одной из основных трудностей в реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании является создание условий, необходимых для успешного формирования у учащихся всего комплекса компетенций, предусмотренных ФГОС-3 ВПО по определенному направлению подготовки.

Можно выделить несколько видов условий: организационные, информационные, кадровые, мотивационные, научно-методические и учебно-методические, материально-технические, нормативно-правовые, финансовые.

Выделение организационных условий предполагает определение комплекса задач, которые необходимо решить для реализации компетентностно-ориентированных образовательных программ, и распределение этих задач между различными органами действующей организационной структуры университета, подразделения, факультета. В случае перегрузки органов может понадобиться увеличение численности специалистов, работающих в них. Для решения

принципиально новых задач, опыта решения которых на данный момент нет, могут быть созданы новые постоянные или временные органы для их выполнения. Временные органы, рабочие, целевые, проектные группы расформировываются по завершении работы. В совокупности все органы, входящие в состав организационной структуры, должны обеспечивать выполнение следующих функций:

- координация и интеграция деятельности предметных кафедр и специалистов для обеспечения формирования компетенций, образующихся на межпредметной основе;
- распределение задач по формированию общих компетенций между специалистами различных кафедр;
- разработка вариантов учебно-тематических планов реализации программ учебных дисциплин, согласованных с другими предметами по содержанию и времени;
- разработка инновационных вариантов расписания и графиков занятий студентов для асинхронной организации учебного процесса;
- организация разработки профессорско-преподавательским составом учебно-методических комплексов для обеспечения формирования определенных компетенций, а также программ стажировок и практик и других форм самостоятельной работы студентов;
- организация и оказание психологической и педагогической поддержки студентам при обучении по индивидуальным учебным планам;
- разработка нового содержания, форм организации текущего и итогового контроля для проверки уровня сформированности у студентов отдельных компетенций, их компонентов и профессиональной компетентности в целом;
- организация и проведение контроля и оценки текущих и итоговых результатов освоения студентами формируемых общих и специальных компетенций [Афанасьева, 2007. С. 80].

Информационные условия формирования компетенций представляют собой совокупность всех элементов информационной системы университета и входящей

в нее информации. Обязательным условием качественной информационной поддержки современного процесса образования является предъявление высокого уровня требований к качеству информации. Информация должна быть полной, достоверной, своевременной, непротиворечивой, а также отражать сущность вопросов и поступать в удобном для работы виде. Такая информация может быть получена при наличии доступа к сети Интернет, развитой системы электронных каталогов литературы в библиотеке, библиотечного фонда учебной, научной, справочной, художественной и программно-методической литературы (включая в том числе работы сотрудников университета), собственных фондов литературы факультетов, лабораторий, научных кафедр, а также при наличии фонда компьютерных средств обучения и контроля: учебников, аудио- и видеоматериалов, электронных версий лекций и дистанционных курсов для самостоятельной работы, презентаций, справочников, тестовых и других программ для самоконтроля [Богословский, 2007. С. 93].

В основе определения кадровых условий лежит установление новых требований к составу, количеству, специализации и квалификации кадров управления, педагогов, методистов, работников технических служб и других специалистов, задействованных в реализации образовательного процесса. Изменения в содержании образования, формах построения учебного процесса, внедрение новых технологий неизбежно приведут к необходимости введения новых должностных единиц в состав факультетов и кафедр, изменения численности работников структурных подразделений вуза, а также к появлению новых требований к квалификации и уровню подготовки специалистов.

Применение технологий обучения, направленных на активизацию самостоятельной работы студентов, предполагает коренные преобразования в характере взаимодействия преподавателя с учащимися. Новые функции преподавателя заключаются, в основном, в сопровождении и поддержке деятельности учащегося и могут быть описаны в трех основных моделях:

1) Педагог-консультант. В случае построения процесса обучения по этой модели традиционное изложение учебного материала заменяется

консультированием, которое осуществляется в процессе взаимодействия в реальном или дистанционном режиме и направлено на решение конкретных проблем. Цель преподавателя в данной модели – научить студента учиться.

2) Педагог-модератор – сконцентрирован на раскрытии потенциальных возможностей и способностей учащегося. Модерирование основано на специальных технологиях, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями, которые подводят студента к принятию решения за счет реализации внутренних возможностей. Важным аспектом процесса обучения согласно данной модели является атмосфера товарищеского сотрудничества среди студентов, которую стремится создать педагог-модератор, выступая посредником между студентами.

3) Педагог-тьютор – стремится работать с субъектным опытом учащегося путем анализа его потребностей, намерений, познавательных интересов, целей личностного развития. Он разрабатывает упражнения и задания, основанные на современных коммуникативных технологиях, личной и групповой поддержке, продумывает способы мотивации, определяет направления проектной деятельности. В его задачи входит помочь студентам в получении максимальной отдачи от учебы, в осуществлении обратной связи посредством выполнения заданий, а также консультирование, поддержка заинтересованности студентов в учебе, обеспечение возможности использования различных форм контакта с учащимся [Афанасьева, 2007. С. 86].

Содержание мотивационных условий формирования компетенций предполагает наличие мотивационной среды, благоприятной для реализации образовательных программ. Формирующими компонентами мотивационной среды являются:

- наличие четко поставленных целей, которые могут служить средством оценки деятельности;
- осознание участниками образовательного процесса своей роли в его реализации, оценивание эффективности своей деятельности;
- наличие условий для достижения поставленных целей;

- наличие объективной системы контроля и оценки деятельности сотрудников университета по реализации новых целей;
- наличие справедливой системы распределения вознаграждений.

Научно-методические и учебно-методические условия формируются как результаты научных, прикладных и прочих исследований, направленных на поддержку реализации программ, создание новых учебно-методических комплексов и других материалов, обеспечивающих деятельность студентов и преподавателей по достижению заданных целей. Ключевые задачи, которые необходимо решить в данном направлении, включают разработку и введение кредитно-модульной системы, технологий организации самостоятельной работы студентов и их участия в научно-исследовательской работе университета, а также инновационных образовательных программ, реализующих ФГОС-3 ВПО [Богословский, 2009. С. 61].

Основными направлениями формирования оптимальных материально-технических условий компетентностно-ориентированного образовательного процесса являются:

- проектирование аудиторного фонда университета с учетом условий для реализации всех предметно-деятельностных модулей (проведение индивидуальных и групповых занятий, самостоятельная работа студентов под руководством преподавателей, проведение тренингов и реализация компетентностно-ориентированных технологий обучения);
- обеспечение оборудования;
- формирование компьютерной базы университета, отдельных факультетов и библиотеки: электронных учебно-методических комплексов, учебников, пособий, репетиторов, тренажеров, мультимедийных средств обучения, видеофильмов и т.д.

Сфера нормативно-правовых условий формирования компетенций охватывает круг правовых проблем и перечень нормативно-правовых актов, которые предстоит разработать для урегулирования вопросов реализации компетентностно-ориентированных образовательных программ (например,

вопросы новых условий аттестации преподавателей и студентов) [Афанасьева, 2007. С. 90].

Финансовые условия формирования компетенций определяются объемом финансовых ресурсов, которые предполагается потратить на осуществление инновационного образовательного процесса с учетом всех внесенных в него изменений, таких как изменение схемы оплаты труда в связи с введением кредитно-модульной системы, образование новых штатных единиц в составе кафедр и факультета, обучение по индивидуальным планам и проч. Может потребоваться привлечение дополнительных источников финансирования и увеличение объема собственных средств университета, вкладываемых в поддержку и стимулирование процесса образования, нацеленного на формирование компетенций.

При разработке программы формирования компетенции следует, во-первых, определить перечень всех необходимых ресурсов с учетом тесной взаимосвязи и взаимовлияния некоторых условий (например, создание кадровых условий может потребовать формирования определенных организационных и финансовых условий). При этом нужно предусмотреть определенную степень избыточности условий в целях предотвращения их дефицита в процессе образования. Затем следует проанализировать и выявить недостающие условия, которые и указываются в программе формирования компетенции как обязательные для организации компетентностно-ориентированного образовательного процесса [Афанасьева, 2007. С. 78].

В ходе анализа мнений экспертов в области компетентностного подхода и ознакомления с ФГОС-3 ВПО по ряду направлений подготовки мы пришли к выводу, что высокий уровень сформированности компетенций выпускников вуза не может быть обеспечен при наличии низкого исходного уровня подготовки поступающих в вузы. Следовательно, необходимо создавать условия для формирования компетенций и для осознания их ключевой значимости у учащихся на протяжении всего учебного процесса, начиная с этапа начального образования. Таким образом, цели обучения будут понятны не только преподавателям, но и

самим потребителям образовательных услуг, следовательно, участие различных степеней образования в компетентностно-ориентированном образовательном процессе будет осознано и согласовано, что будет способствовать повышению эффективности процесса образования и воспитания. Однако сопоставление федеральных государственных стандартов общего и высшего профессионального образования России не позволяет сделать выводов о единстве процесса формирования компетенций на всех этапах образования. В стандартах общего образования компетенции по отношению к учащимся упоминаются всего несколько раз (5–12 раз) и фактически не конкретизируются [Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования], в то время как в федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования компетенции являются основным требованием к результатам освоения образовательных программ по определенному направлению [Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования]. Таким образом, в настоящее время согласно федеральным государственным образовательным стандартам формирование компетенций становится основной задачей образовательного процесса только на этапе высшего профессионального образования.

Обеспечение всех условий, необходимых для эффективной реализации компетентностно-ориентированных образовательных программ, представляет собой сложную задачу, решение которой требует усилий всех участников образовательного процесса. Однако решение этой задачи заложено в основе качественных перемен в системе образования, связанных с активным развитием материальной и методической базы вузов, включением российских образовательных учреждений в программы международного обмена и международного сотрудничества в сфере образования, приобщением российской образовательной системы к мировым инновационным методам и технологиям обучения.

Таким образом, сущность компетентностного подхода определяется тем, что он выступает средством интеграции других исторически сложившихся

подходов (знанияево-ориентированного, личностного и культурологического), в то же время изменяет целевые установки образования, объявляя основной целью формирование компетенций студентов, развитие у них способностей к обучаемости, самоактуализации, самоопределения, социализации и индивидуального развития. Реализация компетентностного подхода в высшем образовании России осложняется такими проблемами, как распространность малоэффективных технологий обучения, изолированность образовательной системы от рынка труда, недостаточность условий реализации образовательного процесса требованиям компетентностного подхода, распространность модели зависимых, субъектно-объектных отношений между преподавателем и студентом, слабое взаимодействие между ступенями образования (начальной, средней, высшей школой). Решение этих проблем, снижающих эффективность компетентностно-ориентированного образования, требует совместных усилий всех участников образовательного процесса.

1.2. Специфика формирования общекультурных компетенций в современном лингвистическом образовании

Комплекс компетенций, обозначенный в действующем ФГОС-3 ВПО, включает два раздела – общекультурные и профессиональные компетенции. Такое разделение присутствует в ФГОС-3 ВПО по всем направлениям подготовки. Профессиональные компетенции представляют собой требования к уровню профессиональной подготовки выпускника определенной специальности и конкретизируют сферу его будущей профессиональной деятельности. Общекультурные компетенции связаны, прежде всего, с общим умением выпускника жить в современном мире – взаимодействовать с окружающими в сфере личного и профессионального общения, ориентироваться в социокультурной жизни общества, использовать различные источники и средства получения, обработки и сохранения информации, отстаивать легальными способами свои права и свободы в случае их нарушения, корректно проявлять

свою религиозную, национальную, культурную, профессиональную идентичность и т.д. Общекультурные компетенции в ФГОС-3 ВПО по различным направлениям подготовки не одинаковы: в каждом конкретном случае формулировкой компетенций, определением их набора и количества занимались разработчики-специалисты в соответствующих областях знаний. Однако в ходе мониторинга эффективности внедрения ФГОС ВПО в учреждениях высшего профессионального образования, проведенного Ассоциацией классических университетов России в 2011–2012 гг., был выявлен ряд проблем, которые не позволяют вузам полноценно реализовывать принципы компетентностного подхода при реализации образовательных программ. Во-первых, перечни общекультурных и профессиональных компетенций, обозначенные в ФГОС по различным направлениям подготовки, не унифицированы по количеству, формулировкам и рекомендуемым подходам. Во-вторых, некоторые разработчики в ходе работы над ФГОС по определенным направлениям отдали предпочтение общекультурным компетенциям, вследствие чего их значительно больше, чем профессиональных; другие разработчики, напротив, сформулировали значительно больше профессиональных компетенций, чем общекультурных. Кроме того, в некоторых случаях результаты обучения по отдельным элементам образовательной программы (циклам, разделам), заданные в ФГОС, плохо соотносятся с набором компетенций, заданным в ФГОС по тому же направлению подготовки [Караваева и др., 2013. С. 4].

Путем решения проблем реализации компетентностного подхода в российском образовании может стать применение методологии, разработанной в рамках международного проекта TUNING («Настройка образовательных структур»), задачей которого является гармонизация образовательных систем разных стран в контексте компетентностного подхода и выработка единых общеевропейских и международных принципов организации компетентностно-ориентированного образования и критериев оценки его эффективности. В рамках проекта TUNING компетенции разделяются на общие (generic competences) и предметные (subject-specific competences), что соответствует разделению на

профессиональные и общекультурные компетенции в действующем российском ФГОС ВПО. Принципиальным отличием и достоинством методологии проекта TUNING по определению перечня компетенций для определенных предметных областей является то, что формулирование списков компетенций проводится экспертами не изолированно, но с привлечением объединений работодателей, преподавателей вузов и выпускников последних лет.

В результате деятельности проекта TUNING Russia, который реализуется в России под руководством Ассоциации классических университетов России с 2009 г., в настоящее время выполнены следующие шаги по формулированию перечней общих и предметных компетенций для ряда предметных областей:

- 1) анализ российского рынка труда и действующих в Российской Федерации профессиональных стандартов в соответствующих предметных областях;
- 2) изучение требований к результатам освоения основных образовательных программ бакалавриата и магистратуры, представленных в утвержденных ФГОС;
- 3) анализ существующих международных профессиональных стандартов в соответствующих областях;
- 4) исследование и адаптация к российским условиям европейского опыта формулирования перечней общих и профессиональных компетенций;
- 5) консультации с отечественными и зарубежными экспертами;
- 6) уточнение перечней общих компетенций, предложенных для разных предметных областей, выделение ядра общих компетенций, одинакового для всех предметных областей;
- 7) анкетирование работодателей, преподавателей, студентов и выпускников вузов по сформированным перечням общих и профессиональных компетенций;
- 8) составление окончательных перечней общих и профессиональных компетенций по результатам анкетирования [Караваева и др., 2013. С. 6].

Таким образом, перечень общекультурных компетенций, представленный в действующем ФГОС по различным направлениям подготовки, является не единственным и может быть дополнен и уточнен в ходе реализации проекта TUNING Russia.

Общекультурные компетенции как результат процесса обучения имеют принципиальное значение для выпускника в личностном аспекте. Уровень сформированности общекультурных компетенций определяет успешность адаптации и самореализации человеческой личности в условиях окружающей действительности.

Комплекс общекультурных компетенций, формируемых в образовательном процессе, выполняет ряд функций, имеющих принципиальное значение для развития личности, ее успешной социализации и адаптации к условиям существования в окружающей действительности:

1) *социокультурная функция*: общекультурные компетенции регулируют процесс взаимодействия личности студента с обществом, обеспечивают успешность поиска своего места в социуме и функционирования в обществе в качестве его полноценного члена;

2) *прагматическая функция*: общекультурные компетенции в значительной степени определяют линии поведения личности в различных ситуациях социально-бытового общения и профессиональной деятельности, в том числе проблемных;

3) *мировоззренческая функция*: процесс формирования общекультурных компетенций оказывает значительное влияние на формирование мировоззрения личности, осознание студентом основных принципов существования и гармоничного развития человеческого общества, усвоение и личное отношение к принятой в обществе системе ценностей;

4) *коммуникативная функция*: процесс формирования общекультурных компетенций сопровождается формированием у студента представлений об адекватном коммуникативном поведении личности в условиях взаимодействия с различными коммуникантами, коллективами и сообществами, в

том числе с представителями иных профессиональных, политических, социокультурных сообществ, а также умения реализовывать усвоенные модели коммуникативного поведения для решения личных и профессиональных задач;

5) *информационная функция*: в процессе формирования общекультурных компетенций происходит формирование навыков работы с информацией (поиск, обработка, сохранение), умения относиться к информации критически, а также навыков создания информации;

6) *регулятивная функция*: общекультурные компетенции являются определяющими для процесса формирования способностей к оценке и самооценке, в частности, в сфере профессиональной деятельности;

7) *мотивационная функция*: комплекс общекультурных компетенций обеспечивает поддержку положительной мотивации студента к занятиям профессиональной деятельностью, профессиональному развитию и самосовершенствованию, к трудовой деятельности как таковой;

8) *общенаучная функция*: процесс формирования общекультурных компетенций сопровождается формированием базовых навыков применения общенаучного подхода к информации о явлениях, событиях, объектах, характеризуется поддержкой научного интереса и развития научного потенциала личности, что в перспективе может оказать благотворное влияние на развитие отечественной и мировой научной мысли.

Обозначение такого ряда функций общекультурных компетенций позволяет говорить об исключительном значении уровня их сформированности для успешного выполнения основной задачи современного образования – гарантирования полноценной реализации личности в профессиональной, социокультурной и других сферах повседневной деятельности человека.

Следует отметить, что особенное значение общекультурные компетенции имеют для выпускников языковых вузов и факультетов, так как их будущая профессиональная деятельность связана с непосредственным взаимодействием с представителями различных культурных, социальных и профессиональных общностей, предполагает работу в различных, часто сменяющихся коллективах, в

том числе поликультурных, и осуществление профессиональной обработки языкового материала, который может относиться к различным сферам человеческой деятельности (наука, производство, деловые контакты, социально-бытовые ситуации и т.д.) [Соловова, 2002. С. 8]. Высокий уровень сформированности общекультурных компетенций необходим также для выпускников, которые реализуют свой потенциал вне сфер предполагавшейся профессиональной деятельности, т.е. работают не по полученной специальности. По данным Федеральной службы государственной статистики (Росстат), в 2011 г. около 31 % выпускников 2005–2009 гг. отметили, что их первое место трудоустройства не предполагало работы, связанной с полученной специальностью [Федеральная служба государственной статистики. Статистический бюллетень 2011 года]. Это составляет многочисленную группу выпускников, интересы которых должны также учитываться при организации образовательного процесса в учреждениях высшего образования. В случае если выпускник после окончания вуза не работает по специальности, сформированность общекультурных компетенций является определяющей для быстрого и успешного приспособления к незнакомым условиям трудовой деятельности, усвоения обязанностей, внутренних норм и правил работы коллектива, приобретения новой квалификации.

Значение общекультурных компетенций для лингвистического направления образования подтверждается выводами ряда авторитетных исследователей применения компетентностного подхода в образовательном процессе по иностранному языку [Соловова, 2002; Сафонова, 1996]. Так, Е. Н. Соловова считает, что основной целью обучения иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции, в состав которой входят следующие компоненты [Соловова, 2002. С. 6–12]:

- 1) лингвистическая компетенция – формируется в результате освоения системы иностранного языка, фонетических правил, лексических единиц, грамматических конструкций;

2) социолингвистическая компетенция – связана с умением использовать освоенные единицы иностранного языка для адекватной реализации своих коммуникативных интенций в различных ситуациях общения;

3) социокультурная компетенция – связана со знакомством с культурой страны изучаемого языка, исторически сложившимся образом жизни и менталитетом, характерным для ее населения;

4) стратегическая компетенция – связана с умением реализовывать различные коммуникативные цели (убеждение, поощрение, возражение и проч.) путем построения логичной и аргументированной речи;

5) дискурсивная компетенция – предполагает владение различными приемами получения и передачи информации в устном и письменном общении и компенсаторными умениями;

6) социальная компетенция – предполагает готовность к взаимодействию с окружающими, уверенность в себе и формирование толерантного отношения к другим культурам, традициям и образу жизни для построения адекватного речевого поведения в ситуациях межкультурного общения.

Таким образом, все выделенные Е. Н. Солововой компоненты коммуникативной компетенции (кроме лингвистической компетенции) напрямую связаны с общекультурными компетенциями.

В ФГОС-3 ВПО по направлению 035700 «Лингвистика» (квалификация «бакалавр») обозначено 12 общекультурных компетенций [ФГОС-3 ВПО]:

1) Выпускник ориентируется в системе общечеловеческих ценностей и учитывает ценностно-смысловые ориентации различных социальных, национальных, религиозных, профессиональных общностей и групп в российском социуме (ОК-1).

2) Выпускник руководствуется принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предлагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума (ОК-2).

3) Выпускник владеет навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов (ОК-3).

4) Выпускник готов к работе в коллективе, социальному взаимодействию на основе принятых моральных и правовых норм, проявляет уважение к людям, готов нести ответственность за поддержание доверительных партнёрских отношений (ОК-4).

5) Выпускник осознает значение гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации; готов принять нравственные обязательства по отношению к окружающей природе, обществу и культурному наследию (ОК-5).

6) Выпускник владеет наследием отечественной научной мысли, направленной на решение общегуманитарных и общечеловеческих задач (ОК-6).

7) Выпускник владеет культурой мышления, способностью к анализу, обобщению информации, постановке целей и выбору путей их достижения, владеет культурой устной и письменной речи (ОК-7).

8) Выпускник умеет применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для своего интеллектуального развития, повышения культурного уровня, профессиональной компетенции, сохранения своего здоровья, нравственного и физического самосовершенствования (ОК-8).

9) Выпускник обладает способностью занимать гражданскую позицию в социально-личностных конфликтных ситуациях (ОК-9).

10) Выпускник знает свои права и обязанности как гражданина своей страны; умеет использовать действующее законодательство; демонстрирует готовность и стремление к совершенствованию и развитию общества на принципах гуманизма, свободы и демократии (ОК-10).

11) Выпускник стремится к постоянному саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства; может критически оценить свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства саморазвития (ОК-11).

12) Выпускник понимает социальную значимость своей будущей профессии, обладает высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности (ОК-12).

Каждая из общекультурных компетенций, обозначенных в ФГОС-3 ВПО по определенному направлению подготовки, представляет собой целый комплекс требований к выпускнику, его образу действий в ключевых ситуациях его жизни в обществе в различных социально-культурных условиях. Определить данный комплекс требований, конкретизировать каждую компетенцию с точки зрения конкретных результатов образования можно путем построения актуальной структуры компетенции. Наиболее продуктивной моделью структуры компетенции представляется модель, предлагаемая принятым ФГОС-3 ВПО, которая предполагает выделение составляющих по принципу их принадлежности к формируемым знаниям, умениям или осваиваемым навыкам, стратегиям, средствам осуществления различных видов деятельности.

Все общекультурные компетенции, представленные в ФГОС-3 ВПО по определенному направлению, могут быть условно разделены по принципу преобладающих в них составляющих на:

- 1) основанные на знаниях;
- 2) основанные на умениях;
- 3) основанные на опыте и владении навыками определенной деятельности, стратегиями и средствами ее осуществления.

Данная условная классификация не только систематизирует общекультурные компетенции, представляя их в виде комплекса, но и может служить основанием для определения технологий обучения и средств организации образовательного процесса, максимально эффективных для формирования различных групп общекультурных компетенций. Подобная классификация признается правомерной и координаторами проекта TUNING Europe [Tuning Educational Structures in Europe, 2008].

Обращаясь к вопросу о применении технологий обучения, влияющих на эффективность компетентностно-ориентированного образования, необходимо определить сущность понятия «технологии» в контексте нашего исследования.

В российской педагогической науке существует разнообразие интерпретаций понятия «технология обучения» («образовательная технология»). В нашем исследовании мы опираемся на следующее определение Г. К. Селевко: технология обучения представляет собой технологию решения узких оперативных задач и относится к индивидуальному взаимодействию или самовоздействию субъектов педагогического процесса [Селевко, 2006. Т. 1. С. 53].

Сфера технологий обучения, переживающая в последние годы период бурного развития, предлагает новые решения задачи качественной подготовки растущего количества выпускников вузов в ограниченные сроки. В условиях существования огромного разнообразия образовательных технологий, предлагаемых сегодня в качестве эффективных путей формирования компетенций, при выборе наиболее эффективных из них необходимо учитывать ряд принципиально значимых факторов:

- соответствие выбранных технологий закономерностям и принципам обучения;
- цели и задачи процесса обучения и воспитания;
- содержание и методы определенной науки в общем и конкретного ее раздела, освещаемого учебной дисциплиной в частности;
- учебные возможности учащихся (возрастные особенности, уровень подготовленности, особенности конкретной учебной группы или коллектива);
- особенности внешних условий (географических, производственного окружения);
- возможности преподавателей: опыт, знакомство с типичными ситуациями процесса обучения, в которых наиболее эффективно применяются определенные сочетания методов, уровень теоретической и практической подготовленности,

способность применять определенные технологии, умение выбрать оптимальный вариант, личностные качества и т.д. [Бабанский, 1982. С. 36].

Это обобщенные факторы, которые необходимо учитывать при выборе технологий обучения как при разработке учебных планов и программ учебных дисциплин, так и при планировании учебного процесса в рамках курса, семестра, занятия конкретным преподавателем.

В контексте компетентностного подхода критерии выбора адекватных технологий обучения также должны включать направленность на формирование компетенций и наличие возможностей для индивидуализации образовательного процесса и развития мотивации студентов, их интереса к будущей профессии, к перспективам профессионального совершенствования и дальнейшего образования и к возможностям самообразования [Афанасьева, 2007. С. 48].

Все распространенные технологии обучения могут быть разделены на три группы по типу деятельности:

1) технологии традиционной учебной деятельности: лекционно-семинарская система обучения (лекции, семинары, практические занятия);

2) технологии квазипрофессиональной деятельности:

- *неимитационные неигровые технологии* (технология проблемного обучения, технологии организации исследовательской деятельности студентов, метод проектов, кейс-метод);

- *неимитационные игровые технологии* (рефлексивно-ролевые игры, организационно-деятельностные игры, метод мозгового штурма и его разновидности);

- *комбинированные технологии* (технология критического мышления, психологические и социально-психологические тренинги);

- *имитационные неигровые технологии* (занятия на тренажерах);

- *имитационные игровые технологии* (технология проведения дебатов, имитационные игры: деловые, ролевые и т.д.);

3) технологии учебно-профессиональной деятельности;

- *технологии формирования опыта профессиональной деятельности* (практика по специальности, стажировка, в том числе за рубежом);
- *технологии формирования научно-исследовательской деятельности студентов* (научный семинар, НИР студентов, организация авторской мастерской, студенческой научно-исследовательской лаборатории, научно-исследовательской экспедиции, получение студентами грантов на выполнение самостоятельных исследовательских работ, организация научных стажировок студентов, научно-исследовательская практика, написание студентами научных публикаций) [Афанасьева, 2007. С. 51].

Технологии традиционной учебной деятельности особенно важны для формирования знаниевых компонентов компетенций и, следовательно, незаменимы для группы общекультурных компетенций, основанных на знаниях. Не подлежит сомнению, что общекультурные компетенции, основанные на умениях и владении навыками и стратегиями выполнения различных видов деятельности, также могут формироваться в процессе использования технологий традиционной учебной деятельности, однако их формирование происходит опосредованно. В связи с этим лекционно-семинарская система обучения играет немаловажную роль в реформированной системе образования. Традиционная система построения учебной деятельности обеспечивает формирование знаний об ориентировочной основе выполнения деятельности, обобщенных способах и частных методах, приемах, правилах решения задач определенной деятельности.

Среди нетрадиционных форм организации лекционных занятий выделяются проблемная лекция, лекция-визуализация, лекция вдвоем, лекция-конференция, лекция-консультация, лекция-дискуссия. Нетрадиционные формы лекции способствуют развитию инициативы студентов, их творческой и научно-исследовательской деятельности, однако их широкое применение в вузах в условиях многочисленности слушателей лекционных курсов затруднено. Основой организации нетрадиционных лекционных занятий должны стать принципы проблемности и наглядности.

Принцип наглядности лекционных занятий реализуется в настоящее время путем использования презентаций, которые позволяют студентам за небольшой промежуток времени ознакомиться с содержанием рассматриваемого предмета, этапами его развития, особенностями взаимосвязи с другими предметами и явлениями.

Сущность принципа проблемности заключается в том, что преподаватель в ходе лекционного занятия должен не столько сообщать информацию, сколько обозначать проблемы, спорные моменты и ориентировать студентов в поиске более подробных сведений о различных вопросах [Рыскулова, 2011. С. 143].

В современной образовательной среде сформировались такие условия, что разнообразные учебники, пособия, справочная литература и лекционные курсы являются общедоступными и часто выпускаются на электронных носителях. В такой ситуации целью преподавателя на лекции становится не передача сведений, а обучение умению ориентироваться в разнородном материале. Таким образом, основной задачей лекционных занятий становится концептуально-интерпретирующая [Рыскулова, 2011. С. 145].

Технологии обучения, в большей степени направленные на формирование компетенций, основанных на умениях и владении различными навыками и стратегиями, относятся к группе технологий квазипрофессиональной деятельности студентов, которые активизируют мышление учащихся, обеспечивают их вовлеченность в учебный процесс в субъектной позиции и эффективность их взаимодействия между собой и с преподавателем, а также направлены на стимулирование мотивации, эмоционального отношения к учебной информации и освоение материала в сжатые сроки. В этих условиях создаются предпосылки для поэтапной оценки успешности и полноты усвоения материала. Технологии учебно-профессиональной деятельности являются наиболее близкими к условиям реальной практики [Афанасьева, 2007. С. 53].

Роль технологий квазипрофессиональной деятельности в формировании компонентов компетенций должна стать ведущей. За счет использования тренингов, игровых технологий, метода проектов в учебном процессе,

имитирующем профессиональную деятельность, происходит отработка и освоение компонентов компетенций и их интеграция в способы решения практических задач. При реализации, например, проектной технологии студент непосредственным образом включается в активный познавательный процесс, действует как субъект, формулирующий учебную проблему, осуществляет сбор необходимой информации, планирует возможные варианты решения проблемы, делает выводы, анализирует свою деятельность. Результатом обучения на основе данной технологии должно стать освоение ее студентами и умение применять ее в своей практической деятельности как способ ориентировки и построения собственного образовательного, а впоследствии и жизненного проекта, в котором выбор целей, определение содержания и плана действий по их достижению обоснованы, а гарантией достижения поставленных целей является адекватность оценки собственных способностей, поступков и их последствий [Афанасьева, 2007. С. 59].

В процессе учебно-профессиональной деятельности происходит дальнейшая отработка, развитие и закрепление компонентов формируемых компетенций и их интеграция в условиях реально осуществляющей практики.

Технологии квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности студентов в последние годы активно применяются преподавателями факультетов иностранных языков и лингвистических вузов для решения задач образовательного процесса. Расширение сферы применения данной группы технологий обучения, наряду с модернизацией системы традиционной учебной деятельности, позволит повысить эффективность образовательного процесса. В то же время следует учитывать, что специфика процесса обучения иностранным языкам такова, что возможности для самостоятельной работы серьезно ограничены – студенты не всегда могут самостоятельно освоить грамматический материал, выделить наиболее важные для определенного этапа обучения лексические единицы и т.д. В связи с этим необходимо постоянное взаимодействие и сотрудничество между педагогом и студентом, которое не может быть в полной мере реализовано путем применения исключительно

технологий дистанционного обучения или технологий квазипрофессиональной деятельности. Особенно на ранних этапах обучения иностранному языку необходимо серьезное преобладание практических занятий в малых группах и индивидуальных консультаций с преподавателем. Следовательно, необходимо учитывать специфику отдельных направлений подготовки при определении соотношения аудиторной и самостоятельной работы студента на разных этапах обучения.

В профессиональном образовании основное внимание уделяется формированию профессиональных компетенций, а формирование общекультурных компетенций оказывается затруднено и зависит, как правило, от личной инициативы отдельных преподавателей и студентов, занимающихся самообразованием. Эта проблема характерна и для образовательного процесса по иностранному языку, причем нередко она усугубляется низким уровнем языковой подготовки поступающих и студентов младших курсов, что ставит преподавателей перед необходимостью уделять больше времени на отработку с ними базового языкового материала.

Таким образом, доля самостоятельной работы и квазипрофессиональных технологий учебной деятельности на начальном этапе обучения в языковом вузе традиционно небольшая, однако уже на первых курсах студенты занимаются самостоятельным поиском информации об изучаемых особенностях языка, пытаются найти более ясные для себя объяснения грамматических правил, дополнительные материалы, связанные с обсуждаемыми на занятиях темами, учатся анализировать информацию на предмет ее пригодности для представления в виде короткого сообщения, доклада, презентации. Постепенно, с достижением достаточного уровня сформированности профессиональных компетенций, связанных со знанием языка и специфики деятельности преподавателя, переводчика, лингвиста-исследователя, доля самостоятельной работы студентов должна возрастать.

В глобальном смысле формирование общекультурных компетенций представляет собой сложный процесс, который происходит не только на всех

этапах общего и профессионального образования, но и продолжается в течение всей жизни. Компетенции, формируемые на этапе получения высшего профессионального образования, нуждаются в основе, которая складывается в предыдущий период учебной, общественной и личной жизни студента. В связи с этим эффективность процесса формирования компетенций в вузе зависит во многом от уже имеющегося у студента опыта усвоения знаний и стратегий работы, приобретения навыков. Недостаточность компетентностной основы, сформированной во время обучения в школе, гимназии, лицее, нередко является причиной длительной и трудной адаптации личности студента в условиях лингвистического университета или факультета, где образовательный процесс строится таким образом, что основную часть его составляют практические занятия, на которых студент демонстрирует результаты самостоятельно выполненной работы. С первых дней обучения академические успехи обусловлены наличием у него широкого спектра умений, навыков, стратегий, при отсутствии которых студенту приходится самостоятельно вырабатывать и осваивать необходимые компоненты академической компетентности, способности эффективно учиться и осваивать основы своей будущей профессии. Следствием такой ситуации может являться длительный период адаптации студента в вузе, сопровождающийся отставанием, снижением мотивации к учебной и профессиональной деятельности, ухудшением отношений с группой и преподавателем, внутренним дискомфортом.

Сокращение периода адаптации выпускников школ, гимназий и лицеев в условиях обучения на лингвистическом факультете или в лингвистическом вузе, возможно за счет повышения качества их языковой подготовки в период получения среднего образования. Решение этой задачи невозможно без расширения сотрудничества между учреждениями среднего и профессионального образования путем организации совместных учебных и исследовательских проектов, конференций, семинаров, курсов и консультаций под руководством преподавателей вузов для учащихся старших классов, расширения возможностей повышения квалификации для учителей иностранного языка на базе

лингвистических факультетов и университетов. Организация подобных мероприятий требует усилий не только преподавателей, учителей, студентов и учащихся школ, гимназий и лицеев, но также административных структур вузов, представителей региональных департаментов образования, поддержки федеральных и региональных властей.

Решение задачи создания необходимых условий для формирования общекультурных компетенций без увеличения объема учебной нагрузки по дисциплинам социально-гуманитарного цикла может быть достигнуто за счет стимулирования самостоятельной работы студентов по повышению общего уровня своей эрудиции и расширению сферы дополнительных интересов. Слабая мотивация студентов к расширению сферы своей общекультурной компетентности происходит зачастую из-за ограниченности представлений студентов о будущей профессиональной деятельности. Большое количество выпускников лингвистических вузов и факультетов профессионально реализуются в сферах, не связанных с преподаванием иностранных языков, переводом и лингвистическими исследованиями: менеджмент, управление персоналом, финансовые услуги и проч. В подобных условиях высокий уровень сформированности общекультурных компетенций может значительно повысить конкурентоспособность выпускника на рынке труда. В качестве меры стимулирования мотивации студентов к самостоятельной работе над формированием общекультурных компетенций можно предложить организацию встреч студентов с выпускниками прежних лет, в том числе с использованием виртуальных интерактивных платформ.

Специфика лингвистического направления современного высшего профессионального образования заключается в его тесной связи с общекультурными компетенциями, которые представляют собой базу для освоения профессионального компонента содержания образования и выполняют ряд важных функций (социокультурную, прагматическую, мировоззренческую, коммуникативную, информационную, регулятивную, мотивационную и общеначальную). Высокий уровень сформированности общекультурных

компетенций является гарантией успешности профессиональной реализации выпускника лингвистического вуза, независимо от конкретной сферы его профессиональной деятельности. Однако в лингвистическом образовании процесс формирования общекультурных компетенций затруднен, так как возможности использования компетентностно-ориентированных технологий обучения ограничены на начальных этапах.

Следовательно, в настоящее время перед исследователями лингвистического образования и преподавателями иностранных языков стоит задача разработки педагогической системы формирования общекультурных компетенций и ее внедрения в образовательный процесс лингвистических вузов и факультетов.

Выводы по главе I

Ретроспективный анализ научной литературы, посвященной специфике компетентностного подхода, и изучение практики современного лингвистического образования в России позволили нам уточнить, что:

1. Компетентностный подход является интегративным по своей сути, т.е. включает в себя элементы знаниево-ориентированного, личностного и культурологического подходов к организации высшего профессионального образования. Компетентностный подход является студенто-ориентированным, т.е. основной ценностью образовательного процесса в рамках подхода являются интересы и потребности студента, его профессиональное и личностное развитие. В ходе исследования было выявлено, что компетентностный подход направлен на обучаемость, самоактуализацию, самоопределение, социализацию и индивидуальное развитие личности выпускника.

2. Основными проблемами реализации компетентностного подхода в российском высшем образовании являются распространенность малоэффективных технологий обучения, не стимулирующих формирование компетенций, недостаточное взаимодействие образовательных учреждений с

сообществом работодателей и изолированность образовательной системы от рынка труда, несоответствие условий, в которых реализуется образовательный процесс в современном российском вузе, условиям, необходимым для эффективного компетентностно-ориентированного образования, распространенность модели зависимых субъектно-объектных отношений между преподавателем и студентом, слабое взаимодействие между ступенями образования (начальной, средней, высшей школой).

3. Общекультурные компетенции обеспечивают адаптацию выпускника вуза к условиям жизни и профессиональной деятельности в современном обществе и выполняют в образовательном процессе социокультурную, прагматическую, мировоззренческую, коммуникативную, информационную, регулятивную, мотивационную и общенаучную функции.

4. Общекультурные компетенции имеют особое значение для выпускников лингвистических вузов и факультетов в силу специфики их будущей профессиональной деятельности. В контексте компетентностного подхода эффективность обучения иностранному языку обусловлена сформированностью именно общекультурных компетенций. Специфика лингвистического направления образования заключается в том, что процесс формирования общекультурных компетенций затруднен, так как студенты на начальных этапах обучения в большинстве случаев не владеют иностранным языком достаточно для самостоятельной работы по поиску и обработке информации на иностранном языке, подготовки творческих заданий и других видов учебной работы, стимулирующих формирование общекультурных компетенций. Следовательно, возможности использования компетентностно-ориентированных технологий обучения в лингвистическом образовании ограничены на начальных этапах. Повышение качества лингвистического образования обусловлено учетом этих особенностей формирования общекультурных компетенций.

ГЛАВА II. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ С. ФРЕНЕ И В. А. СУХОМЛИНСКОГО КАК ЭФФЕКТИВНЫЕ КОМПЕТЕНТНОСТЬ- ОРИЕНТИРОВАННЫЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

2.1. Сопоставление педагогических концепций С. Френе и В. А. Сухомлинского

В поисках решения ключевых вопросов организации компетентностно-ориентированного образования можно обратиться к опыту педагогов-новаторов XX в., как отечественных, так и зарубежных. В этом плане педагогические концепции С. Френе и В. А. Сухомлинского можно рассматривать как один из богатейших источников технологий обучения и методических рекомендаций, которые уже неоднократно доказали свою эффективность в достижении основной цели образования – обеспечение максимально успешной адаптации выпускников в условиях жизни в современном мире.

Выбор именно этих двух выдающихся педагогов не случаен – многое в сформулированных ими педагогических концепциях позволяет говорить о направленности на формирование общекультурных компетенций, хотя, разумеется, в работах С. Френе и В. А. Сухомлинского не встречается термин «компетенция». Тот факт, что они являлись современниками и идеологическими сторонниками, имели схожие представления об актуальных и глобальных задачах образования, позволяет говорить о том, что их концепции можно рассматривать в качестве взаимодополняющих. Применение авторских технологий обучения, введенных в практику С. Френе и В. А. Сухомлинским, при их адаптации к современным условиям обучения в вузе могут значительно повысить качество современного компетентностно-ориентированного образования.

Понятие «педагогическая концепция», как и само понятие «концепция» употребляется современными исследователями в различных трактовках. В контексте нашего исследования мы принимаем следующее определение педагогической концепции: педагогическая концепция – это система взглядов,

объединенных фундаментальным замыслом, которая определяет понимание явлений и процессов. Педагогическая концепция является основой для разработки стратегии педагогической деятельности [Сергеев, 2004. С. 50].

В XX в. в период после двух мировых войн большинству государств было необходимо восстанавливать все сферы жизни общества, одновременно производя их переориентацию для удовлетворения общественных потребностей в условиях мира. Эта задача имела особое значение для Советского Союза. Великая Отечественная война оставила трагический след в жизни каждой советской семьи, и поколение детей, рожденных во время войны и в тяжелые послевоенные годы, требовало особого подхода к их образованию и воспитанию, чтобы они могли стать полноценными гражданами, профессионалами в различных сферах и членами общества.

В. А. Сухомлинский (1918–1970) – выдающийся советский педагог, который сумел найти решение для такой сложной задачи. В его трудах представлена педагогическая концепция, которая не только обеспечивала качественное и результативное образование, но и учитывала особенности детского и подросткового мышления для обеспечения максимального психологического комфорта учеников в процессе обучения. Школа в поселке Павлыш (бывшая Украинская ССР), директором которой В. А. Сухомлинский был с 1948 г. до конца своей жизни, стала знаменитым на весь мир учебным заведением в результате его многолетней работы с коллективом талантливых педагогов над формулированием и реализацией педагогической концепции, основанной на принципах гуманизма, уважения к личности учащегося и приоритете всестороннего развития личности [Cockerill, 2009. С. 12]. Предложенная им система организации школьного образования характеризуется сосредоточенностью на личности ребенка, внимательным и чутким отношением к индивидуальным особенностям развития, интересам, опыту взаимодействия с окружающим миром, что соответствует современным представлениям о реализации принципа индивидуализации процесса обучения. Большое внимание уделял В. А. Сухомлинский и организации учебного пространства таким образом,

чтобы оно было естественным для учеников, не вредило их здоровью, способствовало усвоению информации о повседневных явлениях и объектах окружающего мира.

С. Френе (1896–1966) – французский педагог, вдохновитель и основатель международного движения «Современная школа». Полностью переосмыслив систему школьного образования Франции, С. Френе создал школу, которая более последовательно учитывала как потребности учащихся, так и потребности общества в квалифицированных работниках, разносторонне развитых личностях и настоящих гражданах, способных критически относиться к любой ситуации и сотрудничать в целях построения более совершенного общества. Педагогическая концепция С. Френе основана на принципах индивидуального подхода к личности учащегося и практической ориентированности образования. Традиционной классно-урочной системе организации школьного образования, в рамках которой весь процесс обучения должен был происходить в замкнутом пространстве класса, С. Френе противопоставил систему, в которой школа стала жизненным пространством и экспериментальной площадкой для реализации учебных, трудовых, социокультурных, творческих планов учащихся. В «Современной школе» С. Френе появились мастерские и студии с наборами соответствующих инструментов, типография, земельный участок, чтобы ученики могли попробовать себя в различных видах деятельности, освоить по своему желанию целый комплекс умений. В практике «Современной школы» также появились такие новаторские технологии обучения, как функционирование школьного кооператива, работа по коллективным и индивидуальным учебным планам, написание свободных текстов и их публикация и другие [Barré, 1995. С. 10].

Значение педагогических концепций С. Френе и В. А. Сухомлинского для современного компетентностно-ориентированного образования наиболее ярко проявляется в целевом и содержательном аспекте систем, сформированных знаменитыми педагогами. В данном исследовании мы выделили несколько планов в качестве основы для сопоставления педагогических концепций В. А. Сухомлинского и С. Френе:

- 1) мировоззренческий план;
- 2) план целей образования;
- 3) план содержания образования.

Анализируя педагогические концепции С. Френе и В. А. Сухомлинского в этих аспектах, мы стремились продемонстрировать их философско-мировоззренческое единство и схожесть в решении актуальных задач образования.

В мировоззренческом плане концепции С. Френе и В. А. Сухомлинского ориентировались на коммунистическую идеологию. В Советском Союзе, как известно, Коммунистическая партия была доминирующей политической силой и оказывала влияние в мировоззренческом плане на все сферы жизни общества, соответственно к образованию предъявлялись требования воспитания и образования строителей коммунизма, членов будущего идеального общества, способных пожертвовать личным благом ради общественного.

В советском обществе как и во многих европейских культурах, понятие о ценностных основаниях исходило из двух основополагающих традиций – христианской и классической. Несмотря на все старание новой идеологии решительно разорвать с прошлым и призвать к построению мира на новых основаниях, она многое восприняла от этих традиций и никогда не существовала независимо от них [Cockerill, 2009. С. 5]. Именно поэтому основные принципы, на которых строилась педагогика В. А. Сухомлинского, – воспитание у учеников способности уважать в другом человеке личность, бережно относиться к членам своей семьи и всего общества, оказывать помощь нуждающимся – актуальны и для современного образования, говоря о котором, все чаще отмечают важность ценностной составляющей. Несомненно, основную воспитательную роль в становлении системы ценностей выполняет система начального и среднего образования, однако нельзя недооценивать и воспитательное влияние вузовской среды. Именно в период получения высшего образования большинство выпускников школ начинают самостоятельную жизнь, принимают первые независимые решения, учатся взаимодействовать со множеством посторонних

людей, что сопровождается процессом переосмыслиния некоторых ключевых вопросов, в том числе вопросов о своем месте в мире и роли в обществе, о принятых нормах поведения, о построении отношений с окружающими и т.д.

В свою очередь, концепция С. Френе, его видение основных задач образования также основывались на коммунистической идеологии. Желание С. Френе работать для блага общества и острое чувство социальной несправедливости привели его к вступлению в ряды французской коммунистической партии. Эти же чувства позже послужили и причиной его разрыва с коммунистической партией. Образование он рассматривал как способ освобождения рабочего класса в плане интеллектуальном, преодоления доминирования образованных привилегированных классов [Legrand, 1993. C. 405].

Некоторые введенные С. Френе новшества в организации образования основаны на идеях борьбы за независимость и социальное равенство. В частности, такой ключевой для педагогики С. Френе, элемент как школьный кооператив, который решает все важнейшие вопросы процесса обучения, является своеобразным органом самоуправления, сформированным в условиях школы. Таким образом, ученики школы С. Френе приобретали специфический опыт активного участия в политической жизни и борьбы за собственные права легальными способами.

В более глобальном смысле образование являлось для С. Френе путем преобразования окружающего мира и всего человечества. Политический смысл его образовательной концепции состоял в том, чтобы посредством «Современной школы» оздоровить все общество и вырастить новое поколение, способное выйти за пределы порождающей войны капиталистической системы, которая основана на эксплуатации человеческих ресурсов.

По мнению С. Френе, кризисное состояние общества двадцатого века порождено усиленной индустриализацией и ущемлением прав личности, стремлением извлечь из всего выгоду и эксплуатацией человека. Кроме того,

авторитарная и иерархическая организация общества приводит к сдерживанию интеллектуального и культурного развития личности [Deldime et al., 1978. С. 20].

С. Френе считал, что обновление образования, обязательная предпосылка освобождения всего человечества, не может быть осуществлено официальными провозглашениями неких новых принципов, но исходит из процесса применения некоторых технологий и практик, которые в определенном смысле оказывают давление на систему и преобразуют ее [Legrand, 1993. С. 411].

Этот новый путь развития образовательной системы – от изобретения новых технологий к их утверждению в практике, научному описанию и стандартизации, который предполагает большую свободу педагога-практика, требует от него также и большей ответственности, так как возлагает на него, помимо функций преподавателя и воспитателя, роли руководителя, ученого и аналитика. Педагог должен быть способен проанализировать эффективность технологий обучения, предлагаемых ему существующей системой, преобразовать и усовершенствовать их для выполнения актуальных задач, возможно, изобрести новые, в свою очередь, проанализировать и усовершенствовать их и т.д. Таким образом, образовательная система, основанная на инициативе преподавателей и осознании актуальных целей образования и требований, предъявляемых обществом к выпускникам учебных заведений различного уровня, является динамичной, непрестанно изменяющейся и совершенствующейся. Однако утверждение подобной системы в качестве основной модели организации образования вряд ли возможно. Именно поэтому С. Френе предлагает своим коллегам ряд доступных преобразований, которые вполне возможно ввести в своей школе для того, чтобы занятия в большей степени отвечали потребностям учащихся в определенных знаниях, навыках и опыте осуществления видов деятельности, и доказывает их эффективность примерами из собственной практики.

План целей образования тесно связан с мировоззренческим планом рассматриваемых педагогических концепций. Образование для С. Френе и В. А. Сухомлинского являлось средством изменения общественного

мировоззрения, что в перспективе могло привести к кардинальным изменениям в общественной жизни.

Цели образования – один из основополагающих компонентов педагогической системы, который определяется социальным заказом, т.е. потребностями общества в определенном уровне подготовки выпускников.

В истории дидактических учений существует два направления трактовки целей образования. Первое направление утверждает в качестве основной цели развитие мышления, памяти и других способностей личности. Это направление получило название «формальное образование». Второе направление рассматривает в качестве основной цели образования усвоение основ наук, освоение умений, формирование конкретных, нужных в жизни навыков. Данное направление известно под общим названием «материальное образование» [Харламов, 1999. С. 79].

В настоящее время большинство ученых в области теории обучения соглашаются, что развитие личности не происходит без освоения знаний и умений, приобретения навыков и опыта деятельности. Педагогические концепции С. Френе и В. А. Сухомлинского также учитывали взаимосвязанность и комплексность развития способностей личности и ее интеллектуального совершенствования.

В спектре ведущих целей образования по отношению к личности обучаемого можно выделить:

- раскрытие индивидуальных задатков личности;
- приобщение обучаемого к мировой и национальной культуре через освоение систематизированных основ наук и искусств;
- ценностное воспитание и развитие мировоззрения как системы ценностных ориентаций и взглядов на мир, место человека в нем;
- физическое воспитание;
- общую и профессиональную подготовку к трудовой деятельности;

– выведение личности на уровень самовоспитания и саморазвития, восприятия учебной и профессиональной деятельности как творчества [Федеральный портал «Российское образование», 2010].

Педагогические концепции С. Френе и В. А. Сухомлинского были направлены на достижение всех ведущих целей образования.

В основе **плана содержания образования** в педагогической концепции В. А. Сухомлинского лежат несколько направлений, которые являются определяющими для содержания образования:

- трудовое;
- физическое;
- нравственное;
- интеллектуальное (умственное);
- эстетическое.

Каждое из перечисленных направлений подробно описано в книге В. А. Сухомлинского «Павловская средняя школа», обобщающей многолетний опыт учебно-воспитательной работы советского педагога и его коллег. Перечисленные направления могут быть выделены и в педагогической концепции С. Френе в ходе анализа работ французского педагога и его последователей.

Важнейшим направлением образования в педагогической концепции С. Френе является **трудовое образование и воспитание**, не случайно одно из самых известных произведений С. Френе – книга «Трудовое обучение», написанная в стиле философских диалогов античности, главными героями которых являются сельские жители – пастух и учитель. Трудовое направление образования представляет собой основу, на которой реализуются все остальные базовые образовательные направления.

Труд как в индивидуальном, так и в коллективном выражении для С. Френе был инструментом освобождения личности и служил основой народной педагогики. В «Трудовом обучении» научные, технологические и философские аспекты, рассматриваемые с точки зрения педагогики, раскрываются в новых перспективах и доказывают необходимость организации практической трудовой

деятельности в условиях школы. Эти идеи уточняются и развиваются в других произведениях С. Френе и его последователей [Deldime et al., 1978. С. 20].

По мнению С. Френе, обучение должно основываться на трудовой деятельности, поскольку именно труд является силой, преобразующей общества и цивилизации. Труд имеет непосредственное отношение к повседневным занятиям детей и способствует формированию у них образа своего будущего [Deldime et al., 1978. С. 19]. Труд является для ребенка более естественным занятием, чем игра. Основная часть игр является лишь имитацией трудовой деятельности. С раннего возраста у ребенка возникает потребность в труде, которая не удовлетворяется полностью в силу ограниченности доступа к орудиям труда. Кроме того, труд является необходимым условием для интеллектуального развития и раскрытия творческого потенциала ребенка. Для всестороннего развития личности важна не только направленность на результат, но и увлекательность процесса трудовой деятельности. Следовательно, трудовая деятельность должна быть обязательной составляющей процесса образования с первых лет обучения. Следует отметить, что в школе С. Френе труд представляет собой не столько способ объяснения и демонстрации, сколько форму познания окружающего мира, один из основных видов учебной деятельности, индивидуальной и коллективной, основанной на коммуникации. Теоретические знания добывались учащимися самостоятельно и оформлялись в процессе эксперимента, творчества, фиксирования результатов [Deldime et al., 1978. С. 21].

В. А. Сухомлинский также отмечал значимость трудового направления образования и воспитания для нравственного, интеллектуального, эстетического и физического развития учеников. Трудовое направление образовательного процесса нацелено на практическую подготовку учащихся к трудовой деятельности. Организация полноценной трудовой деятельности учащихся требует наличия у школы обширной материальной базы (садовые и огородные участки, теплицы, лаборатории, мастерские, рабочие комнаты, специализированные кабинеты), которая позволяет даже ученикам начальных классов овладевать относительно сложными инструментами и механизмами.

Задача В. А. Сухомлинского и его коллег в этом направлении состояла в том, чтобы труд формировал нравственный и интеллектуальный облик личности, был основой жизни каждого из учеников и всего коллектива. Среди основных принципов организации трудовой деятельности учащихся в школе В. А. Сухомлинского можно выделить следующие: 1) единство трудового воспитания и общего развития личности; 2) раскрытие и развитие индивидуальности в трудовой деятельности; 3) общественно полезная направленность труда; 4) занятие производительным результативным трудом с первых лет школьного обучения; 5) многообразие видов трудовой деятельности; 6) непрерывность, постоянность труда; 7) наличие черт трудовой деятельности взрослых в детском труде школьников; 8) творческий характер труда, сочетание умственной работы с физической; 9) преемственность содержания трудовой деятельности, умений и навыков; 10) всеобщий характер трудовой деятельности; 11) посильность трудовой деятельности; 12) единство труда и многогранной духовной жизни [Сухомлинский, 1979. С. 317].

Педагогические концепции В. А. Сухомлинского и С. Френе характеризуются схожей трактовкой понятия «труд» и определением роли труда как одной из основных составляющих содержания образования. Принципиальную важность для школы В. А. Сухомлинского имело понимание труда как творчества, как деятельности, которая не только приносит пользу обществу, но и позволяет преобразовывать мир к лучшему и дарить радость окружающим. Кроме того, коллектив педагогов стремился развивать у учеников критическое отношение к результатам собственного труда, умение видеть несовершенства, недоработки и искать пути повышения уровня своего мастерства [Сухомлинский, 1979. С. 361]. Этот же аспект трудовой деятельности как творчества находит отражение и в педагогической концепции С. Френе – в «Современной школе» труд является не только средством освоения практических навыков, но и основным средством самовыражения детей, проявления их индивидуальности, раскрытия их увлечений и интересов, развития у них творческого и научного потенциала [Freinet, 1969. С. 40].

Одной из первоочередных задач современной школы, по мнению В. А. Сухомлинского, является обеспечение условий для гармоничного физического развития учащихся. Кроме того, физическое направление образования и воспитания направлено на формирование у учеников навыков заботы о собственном здоровье и здоровье своих близких.

С. Френе также подчеркивал важность **физического направления образования**. Здоровье учащихся является приоритетом, без которого невозможно успешное обучение. Здоровый ученик в сотрудничестве с преподавателем может в полной мере реализовать свой интеллектуальный и творческий потенциал. Но при наличии проблем со здоровьем как бы преподаватель не пытался пробудить у учащихся интерес и поддержать мотивацию к учебной работе, они уделяют обучению минимум своего внимания и энергии. С. Френе предлагает учитывать базовые потребности учеников в свежем воздухе, здоровом питании, физических упражнениях при организации образовательного процесса [Freinet, 1969. С. 126].

В. А. Сухомлинский проявлял особую заботу о здоровье учеников, отмечая, что недомогание, плохое состояние здоровья зачастую являются причиной неуспеваемости в школе. Коллектив его школы в ходе многолетних наблюдений выработал собственную систему, способствующую укреплению здоровья школьников, которая включает в себя не только утреннюю зарядку, но и соблюдение режима дня, здоровое питание, ограниченность времени пребывания учащихся в закрытом помещении и времени напряженного умственного труда. В вопросах физического развития детей В. А. Сухомлинский и его коллеги тесно сотрудничали с родителями, с которыми начинали общение еще задолго до поступления ребенка в школу [Сухомлинский, 1979. С. 161].

Особым средством физического развития в школе В. А. Сухомлинского являлся физический труд, в частности, работа на свежем воздухе – уход за растениями и животными, уборка, приготовление пищи, изготовление поделок. Труд не только способствует гармоничному физическому развитию, но и позволяет увидеть практические результаты преобразовательной деятельности,

совершенствоваться в умениях, приобретать полезные для повседневной жизни навыки.

Опыт В. А. Сухомлинского и С. Френе по созданию комфортных условий для физического развития учащихся приобретает особую ценность в настоящее время в связи с тем, что правительства многих стран реализуют меры поддержки здорового образа жизни населения, в том числе путем повышения значения физической культуры и спорта в общем и профессиональном образовании. Кроме того, умение заботиться о своем здоровье и физическом состоянии указано в действующем ФГОС-3 в составе обязательных компетенций выпускника (см. стандарт ВПО по направлению 035700 «Лингвистика» ОК-8, стандарт ВПО 010500 «Математическое обеспечение и администрирование информационных систем» и др.).

В. А. Сухомлинский и С. Френе подчеркивали особое значение **нравственного направления образования**. В практике «Современной школы» С. Френе стремится развенчать царившие в традиционной школе культ разума и господство «науки», недосягаемой для простых людей. Практики традиционной школы привели к тому, что накопление знаний стало восприниматься как конечная цель образования. Замкнутая в социальном плане школа воспитывала взрослых с искаженным сознанием. Образование, основанное исключительно на прошлом, потеряло связь с потребностями личности и общества настоящего и будущего.

Противопоставляя капиталистической системе мир, где человек ближе к природе, С. Френе предлагает вернуться к осознанию первичных ценностей труда, семьи, общества, гуманных отношений и поддерживать процесс гуманизации образования и науки, которая должна служить на благо человека. В своей педагогической концепции С. Френе выдвигал на первый план идею о том, что прогресс должен двигаться по пути гуманизма, уважения к человеку, обеспечения естественных условий для гармоничного разностороннего развития личности, что невозможно без учета опыта прошлого и четкого осознания потребностей настоящего и будущего. Преобразование школы для С. Френе

являлось основой преобразования общества по пути оздоровления общественных отношений, перехода от борьбы, конкуренции к сотрудничеству и взаимопомощи.

В своих трудах С. Френе неоднократно говорит о важности организации групповой учебной работы и школьного кооператива, участвуя в работе которого, учащиеся могут формулировать и открыто выражать собственные идеи, и в то же время они учатся сдерживать эмоциональные порывы, в полной мере осознавать последствия своих действий и тем самым понять свое предназначение как человека и гражданина [Freinet, 1969. С. 149].

Жизнь коллектива в школе С. Френе организована таким образом, что между учениками и преподавателем поддерживаются отношения доброжелательности и взаимоуважения. Обсуждение записей в школьной стенгазете, в которую все желающие записывают свои предложения и пожелания, а также замеченные ими ошибки или недочеты в работе школы, приучает учеников в школе С. Френе спокойно и с интересом воспринимать конструктивную критику результатов своей работы, оценивать свои сильные и слабые стороны. Таким образом, основой нравственного образования в школе С. Френе является гармонизация межличностных отношений учеников и их взаимоотношений с обществом.

Нравственное направление образовательного процесса в школе В. А. Сухомлинского основано на усвоении системы общечеловеческих ценностей и идеалов коммунизма. Глубокие и искренние гражданские чувства, стремление к справедливости, уважение к другим людям, стремлениеносить пользу обществу – все эти понятия составляли основу нравственного обучения и усваивались учащимися в ходе повседневной учебной деятельности, в ходе общения с преподавателями и сверстниками. Целью В. А. Сухомлинского и его коллег было сформировать у учеников привычку высоконравственных благородных поступков, чуткое видение мира.

Воспитание нравственности начиналось в школе В. А. Сухомлинского не с разъяснения ученикам коммунистических идеалов, а с раскрытия значения общечеловеческих норм нравственности, с «азбуки морали» (термин

В. А. Сухомлинского). В эту азбуку морали входили понятия и принципы, обеспечивающие гармоничное существование человека в обществе, – осознание своего существования в мире других людей и стремление не причинять другим неприятностей, бережное отношение к чужому труду и ответственное отношение к собственным обязанностям, доброе, чуткое отношение к окружающим и уважение к членам своей семьи, непримиримость в борьбе со злом. Все эти принципы подтверждались реальными историями из «хрестоматии моральных ценностей», собранной за долгие годы, в которой были описаны тысячи подвигов, совершенных соотечественниками во имя Родины и своих убеждений [Сухомлинский, 1979. С. 178]. Следует отметить, что результаты работы В. А. Сухомлинского и его коллег в нравственном направлении образования и воспитания при условии исключения из них коммунистической идеологической направленности могут эффективно применяться в настоящее время для реализации целей нравственного и патриотического воспитания молодежи.

Еще одним из основных направлений образовательного процесса является **интеллектуальное направление**. Новаторством С. Френе стала его критика традиционного подхода к интеллектуальному направлению образования, который опирался в основном на выучивание, запоминание информации. Такому подходу с опорой на память С. Френе противопоставляет новый подход к развитию интеллектуальных способностей учащихся через приобретение опыта различных видов деятельности и его применение в решении практических повседневных задач. Кроме того, следует отметить, что в концепции С. Френе выделяются различные типы интеллекта, задающие различные варианты самореализации личности. Кроме способности к абстрактному мышлению, на которую нацелено интеллектуальное образование в традиционной школе, С. Френе выделяет следующие типы интеллектуальных способностей:

- способность к ручному труду;
- художественные способности;
- способность к практическому прагматичному пониманию и решению проблем;

- способность к теоретическим построениям и научным исследованиям;
- интеллект социально-политической направленности.

Образовательная система, по мнению С. Френе, должна создавать максимально благоприятные условия для реализации интеллектуального потенциала каждого из учащихся в соответствии с их типом интеллектуальных способностей [Freinet, 1964. С. 15].

По мнению В. А. Сухомлинского, интеллектуальное направление образования включает в себя приобретение знаний, формирование научного мировоззрения, развитие познавательных и творческих способностей, выработку культуры умственного труда, воспитание интереса и потребности в умственной деятельности, в постоянном обогащении научными знаниями, в применении их на практике. При этом умственное направление образования и воспитания направлено, прежде всего, на формирование мировоззрения, которое происходит в процессе усвоения научных знаний. Процесс приобретения знаний не сводится исключительно к их накоплению, необходимо формирование личного отношения к знаниям, их переход на уровень убеждений, которые влияют на жизнь ученика, его предпочтения и интересы, его трудовую и общественную деятельность.

Высокий уровень интеллектуального развития необходим человеку не только для успехов в профессиональной жизни, но и для полноты духовной жизни, чтобы человек умел с раннего возраста ценить произведения культуры и искусства, наслаждаться культурными ценностями. Содержание образования, по мнению В. А. Сухомлинского, должно определяться не только практической ценностью знаний для будущей профессиональной деятельности и повседневного труда, но и способствовать формированию у учеников культурных потребностей и художественного вкуса [Сухомлинский, 1979. С. 226].

Принципиальное значение для гармоничного всестороннего развития личности учащегося имеет **эстетическое направление** образовательного процесса. В школе В. А. Сухомлинского эстетическое развитие учеников было основано на многогранном понятии красоты, которая включала в себя красоту природного мира, красоту творений человеческих рук, красоту произведений

искусства, красоту человеческих отношений и нравственных поступков. Соприкосновение с красотой, по мнению В. А. Сухомлинского, порождает в человеке стремление к совершенству, обогащает его внутренний мир, призывает его утверждать прекрасное в себе самом, беречь и приумножать красоту. Понимание красоты невозможно без личного переживания чувства прекрасного, без его осмыслиения. Познание и осмысление красоты раскрывают новое измерение духовной жизни учеников – эмоциональное и интеллектуальное восприятие картин и явлений природы, трудовой жизни, нравственных поступков людей.

Понимание красоты, умение видеть ее в окружающем мире способствуют формированию у учеников способности тонко чувствовать, переживать совершенство, обращать внимание на искажения, нарушения гармонии природного мира и общественной жизни и, таким образом, формирует эстетический и нравственный идеал личности. По отношению к эстетическому направлению образовательного процесса В. А. Сухомлинский и его коллеги видели задачу школы в том, чтобы чувство прекрасного, красота природы, человеческих творений и поступков стали личным достоянием, открытием каждого из учеников, превратились в эстетическую культуру личности и осознание ценности нравственных отношений между людьми, в потребность создавать и приумножать красоту окружающего мира посредством творчества, трудовой деятельности, борьбы со злом и добрых поступков [Сухомлинский, 1979. С. 378].

Комплексность процесса образования и воспитания в школе В. А. Сухомлинского, его направленность на всестороннее развитие учащихся во всех обозначенных взаимосвязанных направлениях позволяли обеспечить не только наличие у выпускников объема знаний, умений, навыков и опыта различных видов деятельности, достаточного для продолжения обучения или работы, но и сформированность общекультурных компетенций. В. А. Сухомлинский и его коллеги стремились, чтобы выпускники их школы успешно интегрировались в общество, были хорошими гражданами, членами

семьи, родителями, воплощали в собственных поступках сформированные за годы обучения идеалы и принципы. В свою очередь, С. Френе выделяет в содержании образования практически такие же направления (за исключением эстетического), как и В. А. Сухомлинский, и в своей практике он использовал технологии обучения, стимулирующие освоение всех обозначенных направлений в их взаимосвязи. Основными требованиями, которые С. Френе предъявлял к содержанию образования, являются последовательный учет потребностей ученика и соответствие содержания образования законам его естественного развития.

Сопоставительный анализ педагогических концепций В. А. Сухомлинского и С. Френе показал, что сходство между данными концепциями проявляется в мировоззренческом, целевом и содержательном планах. В мировоззренческом плане обе концепции ориентированы на коммунистическую идеологию, однако их основные ценностные установки сосредоточены на универсальных гуманистических ценностях. В целевом плане концепции С. Френе и В. А. Сухомлинского ориентированы на раскрытие индивидуальных задатков личности, приобщение обучаемого к мировой и национальной культуре, ценностное воспитание и развитие мировоззрения, физическое воспитание, подготовку к трудовой деятельности и выведение личности на уровень самовоспитания и саморазвития. В содержательном плане концепций В. А. Сухомлинского и С. Френе мы выделили единство основополагающих направлений образования (трудовое, физическое, нравственное, интеллектуальное (умственное) и эстетическое).

2.2. Формирование общекультурных компетенций в концепциях С. Френе и В. А. Сухомлинского как способ повышения качества образования

Формирование общекультурных компетенций в середине XX века, как и сегодня, являлось важнейшей задачей образования, в частности, с того времени, как образование стало общедоступным и приобрело массовый характер.

Общекультурные компетенции, формируемые на этапе общего среднего образования, таким образом, представляют собой комплекс базовых знаний, умений, навыков, личного опыта, который позволяет личности успешно утвердиться в дальнейшей самостоятельной жизни, реализовать себя в профессиональной, академической, научной, социально-политической и культурной деятельности и личной жизни.

Элементы педагогических концепций С. Френе и В. А. Сухомлинского, нацеленных на всестороннее развитие личности учащегося, позволяют говорить об их направленности на формирование общекультурных компетенций. В данном разделе мы попытаемся выделить те характеристики педагогических концепций В. А. Сухомлинского и С. Френе и черты их практической реализации, которые могли бы лежать в основу современной педагогической системы формирования общекультурных компетенций, применимой в условиях современного российского лингвистического вуза или факультета.

В педагогических концепциях В. А. Сухомлинского и С. Френе можно выделить ряд общедидактических принципов обучения. Так, в трудах В. А. Сухомлинского можно найти свидетельства о том, что в основе его концепции лежат принцип научности и доступности учебной информации, принцип сознательности и активности учащихся [Сухомлинский, 1979. С. 227], принцип воспитывающего и развивающего обучения, принцип связи обучения с жизнью и принцип учета индивидуальных особенностей учащихся [Сухомлинский, 1981. С. 19]. В педагогической концепции С. Френе резко выделяется принцип связи обучения с жизнью, который, вкупе с принципами учета индивидуальных особенностей учащихся и воспитывающего и развивающего обучения, определяет общее направление образовательного процесса в школе С. Френе [Deldime et al., 1978. С. 19]. Следует отметить, что в трактовке С. Френе принцип научности и доступности реализуется в основном как принцип доступности. Это реализуется в противопоставлении обучения в «Современной школе» обучению в традиционной школе, основанному на заучивании положений науки без соотнесения их с жизненным опытом и

повседневными потребностями индивида и современного общества [Freinet, 1994. С. 87].

Одной из базовых учебных дисциплин как в школе В. А. Сухомлинского, так и в школе С. Френе являлось изучение родного языка. Это позволяет говорить о том, что в практике С. Френе и В. А. Сухомлинского частично реализованы общеметодические принципы обучения языку, следовательно, некоторые технологии могут быть использованы при разработке педагогической системы, применимой в лингвистическом образовании. В этой связи особенный интерес представляют предложенные В. А. Сухомлинским и С. Френе технологии обучения письменной речи. С первых лет школьного обучения В. А. Сухомлинский практиковал со своими учащимися сочинение историй и сказок, описание окружающего мира, явлений и событий средствами языка, которое вскоре из устной формы переходило в письменную. Эта технология близка к технологии создания «свободных текстов», получившей широкое распространение в «Современной школе» С. Френе. Коммуникативная направленность таких форм ученического творчества позволяет сделать процесс освоения языка осознанным, направленным на овладение им как средством самовыражения и коммуникации и является эффективным средством формирования общекультурных компетенций, связанных с коммуникацией.

Общей чертой практической реализации педагогических концепций С. Френе и В. А. Сухомлинского является преимущественное использование технологий квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности, стимулирующих инициативность учащихся, их самостоятельность и осознание значимости целей обучения. Технологии квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности, такие как подготовка и реализация индивидуальных и групповых исследовательских и практических работ (проектов), имитационная профессиональная деятельность, анализ ситуаций, усвоение научной информации в ходе бесед и обсуждений, позволяют увеличивать долю самостоятельной исследовательской и творческой деятельности учащихся и более последовательно учитывать их индивидуальные

особенности, интересы и потребности, а также стимулировать формирование у них общекультурных компетенций.

Кроме того, образовательный процесс как в школе В. А. Сухомлинского, так и в школе С. Френе отличался сбалансированностью индивидуальной и групповой форм учебной деятельности, что способствовало формированию у учеников общекультурных компетенций, связанных с проведением самостоятельных исследований, с готовностью к работе в коллективе, к распределению обязанностей и к согласованию планов действий с другими участниками.

Важнейшей отличительной чертой школы С. Френе являются особые средства организации образовательного процесса, которые также стимулировали формирование общекультурных компетенций. Условно можно разделить средства организации образовательного процесса, реализованные С. Френе, на материальные средства и средства коммуникации.

Материальные средства выступают в школе С. Френе основой связи образовательного процесса с окружающей действительностью, с повседневными потребностями общества и отдельных его членов. Нетрадиционный подход к материальной организации образовательного процесса позволил С. Френе преодолеть разрыв между трудовым и интеллектуальным аспектами обучения.

– *Типография* является одной из материальных основ концепции С. Френе и представляет собой своеобразный центр, вокруг которого строится как учебная деятельность учащихся, так и их коммуникативное взаимодействие. Работа в типографии позволяет учащимся участвовать в реализации целостных коммуникативных актов от зарождения письменного сообщения до его восприятия читателем. Кроме того, результатом учебной деятельности является конкретный творческий продукт, что является сильным средством стимулирования мотивации. Таким образом, работа в типографии позволяет превратить освоение базовых навыков чтения и письма из упражнения в социальноважную деятельность. Наравне с типографией С. Френе и его последователи использовали другие средства творчества и воспроизведения,

такие как трафаретная печать и изготовление линогравюр. Достоинством применения подобных материальных средств является их несложное устройство и функционирование, которые дают возможность быстро их освоить даже учащимся младших классов.

– *Школьное радио* является специфическим средством, через которое школа имеет возможность сообщать о своих новостях и достижениях внешней среде [Audet, 2008].

– *Школьные участки для занятий растениеводством и животноводством* давали ученикам возможность ежедневно взаимодействовать с живыми существами, учиться заботливому и бережному отношению к окружающему миру.

– *Классная библиотека*. В основе технологии создания классной библиотеки лежит идея С. Френе об отказе от учебника как основы образовательного процесса. Учебники, по мнению С. Френе, должны выполнять функцию справочных материалов, из которых формируется библиотека. Помимо книг, в библиотеке содержатся статьи, фотографии, буклеты и другие информационные материалы. Наличие подобной библиотеки стимулирует самостоятельную работу учащихся с литературой и их исследовательскую деятельность. Недостаток учебных материалов для детей подтолкнул С. Френе и его последователей к публикации серии «Рабочая библиотека», в каждом номере которой представлялась подборка материалов по определенной теме, часть материалов отбиралась и создавалась учащимися [Barré, 1983].

– *Мастерские и студии* представляют собой яркую отличительную черту школы С. Френе. В пространстве класса выделяется место для организации мастерских, где учащиеся могут заниматься различными видами деятельности. В зависимости от возраста учащихся им предлагается на выбор участие в работе следующих мастерских и студий:

- на 1–3-м году обучения: студия творческого самовыражения (изобразительное искусство, моделирование, создание коллажей и проч.),

музыкальная студия, студия танца, мастерская кукол-марионеток, мастерская поделок, швейная мастерская, студия спорта;

➤ на 4–6-м году обучения добавляются: мастерская опытов и экспериментального изготовления, студия драматического искусства, студия исследования окружающей среды или сохранения природы, мастерская живописи по эмали.

Работа мастерских и студий организована таким образом, что сначала все ученики должны посетить каждую из них. Затем каждый выбирает наиболее понравившийся ему вид деятельности. В мастерских и студиях работа выполняется в небольших группах, что способствует развитию базовых навыков социального взаимодействия [Deldime et al., 1978. С. 65].

– *Тетради самоконтроля*: в основе данного средства лежит положение С. Френе о том, что интеллектуальное развитие не может происходить исключительно в результате практического взаимодействия с объектами, явлениями и индивидами. Некоторые учащиеся нуждаются в тщательной отработке отдельных умений (таких как арифметические операции, орфографические правила и т.д.). Тетради самоконтроля состоят из нескольких разделов [Schlemminger, 1994. С. 31]:

➤ в первом разделе разъясняется необходимость изучения определенного правила, научного факта или владения определенным навыком для повседневной жизни, а также для реализации учебных и исследовательских целей класса;

➤ второй раздел тетради самоконтроля посвящен систематическому описанию изучаемого правила или научного факта;

➤ в следующем разделе представлены упражнения, при выполнении которых необходимо применить правила или знания, описанные в предыдущем разделе;

➤ раздел самоконтроля, который позволяет ученику самостоятельно проверить свои ответы, отметить ошибки и выяснить их причины.

Существуют тетради самоконтроля для различных учебных дисциплин и их разделов. С их помощью учащиеся могут выявить трудности, выяснить и отработать наиболее сложные для себя моменты. Работа с тетрадями самоконтроля позволяет каждому из учеников работать и совершенствоваться с оптимальным для него темпом [Bruliard, Schlemminger, 1996. С. 228].

– *План индивидуальной работы* представляет собой график различных видов работы, который составляется учеником с учетом собственного ритма и согласуется с преподавателем. План индивидуальной работы может быть рассчитан на неделю или на две недели. По истечении этого времени ученик предоставляет отчет о выполненной работе. По желанию учащийся может выполнять дополнительные виды работы, не предусмотренные планом, однако наличие плана предотвращает произвольность, непродуманность выбора видов учебной деятельности, что способствует повышению эффективности обучения, а также создает условия для осознания учеником ответственности за свои решения.

– *План коллективной работы* представляет собой программу освоения определенной учебной дисциплины или ее раздела. Он разрабатывается всем классом на собрании и определяет работу для всего класса на определенный срок – как правило, на месяц и на учебный год.

Среди средств коммуникации, применявшимися С. Френе для организации образовательного процесса, можно выделить следующие:

– *Свободные тексты* – представляют собой особое средство коммуникации, одно из разнообразных форм письменной речи и свободного самовыражения, которые были введены в практику С. Френе. Работа над свободными текстами происходит в несколько этапов:

- самостоятельное создание текста;
- презентация текста перед аудиторией;
- отбор текстов (для публикации, для отправки друзьям по переписке и др.);
- коллективная работа над ошибками в тексте;
- публикация текста.

Работа над свободными текстами в концепции С. Френе характеризуется полной свободой учащихся в определении тематики, формы, объема, скорости написания текста и отсутствием санкций за орфографические и синтаксические ошибки.

– *Общение по переписке* – позволяет удовлетворить потребность учащихся в общении с другими классами, другими школами, в том числе расположеными в соседних регионах и странах. Переписка может продолжаться в течение учебного года и завершаться поездкой к друзьям по переписке, однако последователи С. Френе отмечают, что для учеников младших классов более эффективной переписка становится в случае, когда поездка к другому классу организовывается перед началом учебного года. Это позволяет им получить более ясные представления о своих корреспондентах и выбрать конкретных учеников, с которыми им было бы интересно общаться. Переписка может осуществляться как отдельными учащимися, так и целым классом. Переписка между классами, как правило, предполагает обмен произведениями коллективного творчества, такими как выпуски школьной газеты, рисунки, альбомы о жизни класса и их обсуждение. В переписке между учащимися, как в личной, так и в коллективной, часто содержится культурно-значимая информация, которая особенно интересна представителям других регионов и стран (информация о климатических особенностях, местных обычаях, праздниках, достопримечательностях, сферах занятости местного населения и т.д.). Таким образом, школьная переписка выступает как эффективное средство коммуникативного и интеллектуального развития. Материальная основа такого взаимодействия не ограничивается только письмами, но также может включать видео, аудио, факс, компьютерные сети [Deldime et al., 1978. С. 111].

– *Устные сообщения, обсуждения, дебаты* – являются средством развития навыков устной коммуникации. Индивидуальные сообщения для класса могут сопровождаться представлением иллюстраций, альбомов, записей, показом видеоряда или презентации. Обсуждение может охватывать ряд тем, предложенных каждым из учеников, или быть посвящено одной теме, выбранной

всем классом. В процессе устной коммуникации учащиеся получают опыт формулирования и аргументации своей позиции, а также опыт восприятия мнения других [Audet, 2008].

– *Технологии самостоятельного сбора информации* – включают такие виды работ, как опросы, работа с ресурсами классной библиотеки и местной прессой, прогулки, наблюдения за объектами и явлениями природы и общества. Сбор информации может осуществляться учеником самостоятельно или в составе небольшой группы с опорой на специальные карточки, составленные преподавателем.

– *Школьная газета* – представляет собой инструмент коммуникации с окружающим миром (с друзьями по переписке, учениками других классов, родителями и др.). В ней представлены результаты сбора информации и реализованных проектов, а также отражены жизнь класса, повседневные занятия учащихся, их интересы. Информация в газете может быть посвящена семьям школьников, их друзьям по переписке из различных регионов страны, увлечениям. В газете помещаются истории из жизни, стихотворения, репортажи, эссе, рассказы, интересные истории, письма читателей и другие материалы. Такое разнообразие содержания способствует расширению круга читателей. Коллективная работа над газетой позволяет использовать различные средства производства (типографию, линогравюры и др.) и формы письменной речи (свободные тексты, отчеты, выступления, фрагменты переписки, художественные произведения и др.). При создании газеты ученики не стремятся подражать существующей прессе, но представляют свой собственный взгляд на средства массовой информации. Кроме того, такая форма работы способствует развитию критического отношения к предоставляемой информации [Audet, 2008].

– *Педагогические родительские собрания и родительские ассоциации.*

Установление отношений взаимопомощи между родителями и преподавателями в школе С. Френе являлось необходимым условием успешной работы, так как эффективность работы ученика в школе определяется отношением его родителей к применяемым формам учебной работы.

Непонимание родителями принципиальных основ концепции С. Френе приводит к тому, что семья не только не помогает ученику, не поддерживает его самостоятельную познавательную и творческую деятельность, но и не проявляет интереса к его школьной жизни или забирает его из школы. В ходе педагогических родительских собраний производится анализ работы школы и обосновывается использование конкретных технологий обучения, причем родители могут задавать интересующие их вопросы, обсуждать возникающие затруднения. Через интерес к жизни собственного ребенка родители проникаются интересом к школе как модели взаимоотношений, основанных на партнерстве, взаимопомощи, взаимоуважении и ответственности за результаты своей деятельности. Некоторые родители формируют особую ассоциацию, деятельность которой посвящена осмыслинию и оцениванию школьного образования, выявлению проблем и разработке путей их решения. Глобальной целью взаимодействия школы и семьи является совершенствование общественного устройства через преодоление индивидуализма и гармонизацию развития личности и развития общества [Deldime et al., 1978. С. 68].

– *Школьный кооператив* – является особым средством организации внутришкольного взаимодействия. Организация кооператива позволяет перейти к более демократичному типу организации образования, в которой решения важных вопросов, связанных с жизнью школы, принимаются учащимися и преподавателями вместе. Кооператив устанавливает правила, определяющие работу и жизнь класса. На заседаниях школьного кооператива могут обсуждаться вопросы, связанные с организацией учебного процесса, реализацией коллективных проектов, распределением функций между учащимися. Кооператив обладает властными полномочиями создавать, преобразовывать или распускать школьные объединения и организации. Кооператив может разрабатывать или преобразовывать некоторые правила и занимается решением важных конфликтов. Каждый может выступать на заседаниях кооператива с критикой, требовать применения санкций, а также выступать с благодарностями и поздравлениями.

Школьный кооператив признается не всеми сторонниками С. Френе в качестве обязательного элемента управления классом. Некоторые представители движения «Современная школа» склоняются к более свободной модели самоуправления, основанной на спонтанности, которая реализуется следующим образом: при возникновении проблемы или конфликтной ситуации она решается в соответствии с потребностями учащихся и преподавателя [Bruliard, Schlemminger, 1996. С. 225].

Современные последователи С. Френе не ограничиваются использованием перечисленных средств организации образовательного процесса, но изобретают также свои средства, руководствуясь принципами индивидуального подхода к личности учащегося и сочетания прагматической ориентированности образования с приоритетом свободного творчества.

Дополнительно следует отметить организационные особенности образовательного процесса в школе С. Френе. Образовательный процесс в школе С. Френе характеризуется разнообразием форм групповой работы, что создает благоприятные условия для формирования ряда компетенций, связанных с коммуникативным взаимодействием. Кроме того, для различных разновидностей работы всегда определяются четкие временные рамки, наличие которых требует от учеников организованности, умения распределять свое время. Еще одной организационной особенностью процесса образования в практике С. Френе является разнообразие ролей и функций, которые учащиеся берут на себя при выполнении различных учебных заданий и организации жизни своего класса или школы. Выполнение определенных функций способствует осознанию учащимся ответственности за результаты своей деятельности [Bruliard, Schlemminger, 1996. С. 229].

Говоря о средствах организации образовательного процесса в практике В. А. Сухомлинского, можно также выделить материальные средства и средства коммуникации и определить в их составе несколько подгрупп.

Важно отметить, что в практике В. А. Сухомлинского сложно выделить применение конкретных материальных технологий, выступающих средствами

организации процесса обучения и воспитания. Комплекс материальных объектов и технологий, используемых в школе В. А. Сухомлинского, формирует образовательную среду, которая способствует самостоятельной познавательной, трудовой и творческой деятельности учащихся.

– Элементы среды, стимулирующие самостоятельную трудовую и познавательную деятельность учащихся.

В эту среду входят не только внутришкольные объекты – школьные кабинеты, комнаты и уголки, мастерские, садовые участки и живые уголки, но также обособленное пространство дома, садового участка родителей и часть колхозного имущества. Таким образом, условия для трудовой и познавательной деятельности учащихся создаются не только школой, но и всей окружающей средой – семьей, обществом и окружающей природой. В. А. Сухомлинский советовал родителям выделять для детей место на придомовых садовых участках для организации такой самостоятельной работы школьников, как выращивание растений, эксперименты с их пересадкой, защитой от вредителей, прививанием и т.д. [Сухомлинский, 1981с. С. 254]. В. А. Сухомлинский также рекомендовал родителям мальчиков давать им возможность работать в мастерской или рабочем уголке, где они могли бы самостоятельно или с помощью отцов осваивать и развивать такие полезные для мужчины навыки, как столярное, плотницкое, слесарное мастерство, умение ремонтировать и конструировать электротехнические приборы и т.д. [Сухомлинский, 1981а. С. 16].

Следует отметить, что стимулирование самостоятельной познавательной деятельности учащихся в школе В. А. Сухомлинского началось с первых лет обучения. В комнате для игр, находившейся в распоряжении учеников младших классов, были собраны игрушки, которые способствуют развитию кругозора и интеллектуальных способностей и формированию практических умений и навыков.

– Элементы среды, стимулирующие индивидуальное творчество учащихся.

Материальная среда, способствующая творческой самореализации учащихся, также формируется в школе В. А. Сухомлинского целым комплексом

средств – организацией специальных мастерских, комнат и уголков в соответствии с интересами и творческой направленностью учащихся различных возрастов. К ним относятся [Сухомлинский, 1979. С. 122]:

- музыкальная комната, предназначенная для внеклассной работы по музыке и пению. В музыкальной комнате есть необходимое оборудование, наглядные пособия для изучения музыкальной грамоты, обширная фонотека классической и современной музыки и народные инструменты;
- радиолаборатория, где находится все необходимое оборудование для самостоятельного выполнения практических работ по радиотехнике, а также расположен школьный радиоузел для трансляции еженедельного школьного радиожурнала, выступлений коллективов художественной самодеятельности, обращений к детям родителей и гостей школы;
- уголок изобразительных искусств – место проведения выставок художественных работ учащихся. Также здесь собраны книги и альбомы по истории искусства и вырезки из современных газет и журналов, которые можно использовать для знакомства с шедеврами мирового изобразительного искусства;
- тихий уголок – представляет собой небольшую уютную комнату, где ученик может побывать в одиночестве, поразмышлять, почитать книгу или газету, послушать музыкальные произведения или побеседовать с другом;
- комната для игр в школе В. А. Сухомлинского располагалась в корпусе, где занимались учащиеся 1–2-х классов, и предназначена в основном для игр в плохую погоду. В ней собраны игрушки, ориентированные на развитие индивидуальных склонностей и задатков учеников младших классов;
- комната сказок, также предназначенная для учащихся младших классов, призвана стимулировать эмоциональное и эстетическое развитие учеников. Комната украшена макетами и декорациями, которые создают обстановку сказки, причем в нескольких секторах комнаты создана обстановка различных сказок – русских и украинских народных сказок, сказок Г. Х. Андерсена, традиционных японских сказок. В этой комнате проводятся

уроки чтения и развития речи, а также чтение и рассказывание сказок во внеурочное время.

– *Комнаты для чтения*, по мнению В. А. Сухомлинского, представляют собой важнейшее средство интеллектуального, нравственного и эстетического развития учащихся [Сухомлинский, 1979. С. 120]. В школе, директором которой был В. А. Сухомлинский, комнаты для чтения располагались в каждом корпусе и на каждом этаже главного учебного корпуса. В распоряжении учеников находился обширный и постоянно обновляемый комплект литературы, включающий произведения художественной литературы, научно-популярные и научные книги, журналы и брошюры, детские хрестоматии по науке и технике, издания «Детской энциклопедии», распределенные на ряд тематических разделов. Существовало несколько комнат для чтения для учащихся различных возрастов. Помимо комнат для чтения, в школьных коридорах располагались стенды с литературой, рассчитанной на определенный возраст. Книгами можно было пользоваться в школе или брать домой. Кроме комнат для чтения, в школе В. А. Сухомлинского имелись обширные коллекции художественной, учебной, научно-популярной и научной литературы в учебных классах, рабочих комнатах и комнатах для проведения свободного времени. Например, большая коллекция литературных произведений располагалась в специализированном кабинете языка и литературы, где также находились списки книг, рекомендованных для чтения в различные возрастные периоды, списки произведений литературы, которые рекомендуется перечитать несколько раз, аннотации на лучшие художественные произведения, составленные учащимися, советы юным читателям. Отдельный раздел представляет собой коллекция художественных произведений на иностранных языках (французском, немецком и английском), предназначенных для внеклассного чтения [Сухомлинский, 1979. С. 123]. Таким образом, в школе сформирована целая система, обеспечивающая максимально комфортный доступ учащихся к широкому спектру разноплановой литературы.

Кроме того, В. А. Сухомлинский и его коллеги поощряли формирование и пополнение семейных библиотек, объясняя родителям важность ознакомления

детей с первых лет жизни с шедеврами мировой художественной литературы для их всестороннего развития. Таким образом, литература, доступная для каждого ученика в школе и дома, формировала своеобразную учебно-воспитательную среду, которая позволяла реализовать один из основополагающих тезисов В. А. Сухомлинского – о полноценности воспитания личности, осуществляемого одновременно семьей и школой [Сухомлинский, 1981а. С. 11].

Выделяются следующие средства коммуникации, применявшиеся в школе В. А. Сухомлинского для организации образовательного процесса:

– *Средства внутришкольного взаимодействия.*

Конечной целью коммуникации в концепции В. А. Сухомлинского является формирование сплоченного коллектива. Коллектив представляется идеальной формой взаимоотношений между людьми, которая может реализоваться в различных типах межличностных и социальных отношений – в семье, в сообществе коллег или жителей одного населенного пункта. В жизни школьного коллектива, по мнению В. А. Сухомлинского, должны находить отражение разносторонние идеиные, гражданские, интеллектуальные, трудовые и эстетические отношения. Таким образом, сфера межличностного общения в школьном коллективе охватывает всю многогранность интересов личности [Сухомлинский, 1981б. С. 6]. Различные средства взаимодействия в школьном коллективе включают:

➤ школьные кружки – являются особым средством интеллектуального взаимодействия между учащимися. Кружки могут создаваться как для стимулирования творчества учащихся (литературно-творческие кружки, кружок сказки и т.д.), так и в целях углубленного изучения отдельных учебных дисциплин (кружки юных математиков, юных историков, юных натуралистов и проч.) и дополнительных занятий учебно-трудовой деятельностью (кружки юных конструкторов, слесарей, токарей, электротехников, трактористов, растениеводов, пасечников и др.). Распространенной практикой в школе В. А. Сухомлинского было поручение руководства кружками учащимся старших классов. Например, лучшие учащиеся из 8–10-х классов вели кружки, в которых занимались ученики

2–5-х классов [Сухомлинский, 1981б. С. 13]. Такая форма взаимодействия между учащимися младших и старших классов способствует развитию общих познавательных потребностей и интеллектуальных интересов. Кроме того, руководство кружками дает учащимся старших классов возможность не только поделиться собственным познавательным и практическим опытом, но и встать на педагогическую позицию ответственного за образование и воспитание будущего поколения;

➤ общественно-политические объединения (группы октябрят, пионерские и комсомольские отряды) – являются характерной особенностью советской школы, в которой важнейшим элементом воспитания являлась идеино-гражданственная основа. В деятельности общественно-политических объединений школьников реализовывалось убеждение В. А. Сухомлинского о том, что повседневная трудовая и учебная деятельность учеников должна иметь общественное значение, быть пронизана идеей служения общественному благу. Работа в этом направлении в школе В. А. Сухомлинского выполняла важнейшую воспитательную функцию, поощряя учащихся участвовать по мере своих сил в изменении мира к лучшему, проявлять в повседневной жизни искреннее уважение к труду, любовь к Родине и заботу об окружающих [Сухомлинский, 1981б. С. 19];

➤ средства организации взаимодействия учащихся с классным руководителем и педагогическим коллективом в школе В. А. Сухомлинского включают широкий спектр видов совместной деятельности, как учебной, так и внеклассной, способствующих установлению между учителем и учащимися доверительных партнерских отношений. Принципиальное значение для построения отношений преподавателя с учениками имеет личность преподавателя, его стремление сделать мир вокруг себя лучше самоотверженным трудом в своей сфере. Важнейшей отличительной чертой подхода В. А. Сухомлинского к отношениям с учащимися являлось индивидуальное общение и интерес к личности каждого из учеников, особенно к тем, кто испытывал трудности в учебе [Cockerill, 2009. С. 11]. Особенный интерес в организации занятий В. А. Сухомлинского представляют уроки на свежем

воздухе («Школа под голубым небом»), «путешествия» в мир природы – походы по окрестностям, иногда с обустройством лагеря, а также «путешествия в мир труда» – экскурсии по колхозам и предприятиям промышленного производства [Сухомлинский, 1981с. С. 51, 63]. Особым средством взаимодействия классного руководителя с учениками младшего возраста являлись занятия в комнате сказки. В. А. Сухомлинский отмечает глубокое влияние сказочных образов на эмоциональное, эстетическое и нравственное развитие школьников, так как сказочная форма позволяет представить существующую в обществе систему ценностей и основных нравственных ориентиров, учитывая особенности детского мышления [Сухомлинский, 1981с. С. 189];

– Средства взаимодействия с семьей и обществом.

Успешность комплексного процесса образования и воспитания в концепции В. А. Сухомлинского определялась влиянием не только школы, но также семейной обстановки и окружающей среды (природной и общественной). Поэтому одной из отличительных черт школы В. А. Сухомлинского является сотрудничество преподавателей с родителями и социумом в деле образования и воспитания каждого из учеников:

- школьно-общественные объединения (университет культуры для родителей, народный хор, общество любителей книги для школьников и взрослых) [Сухомлинский, 1981а. С. 16];
- внешкольные кружки и объединения (группа юных защитников природы, группа друзей животных, садоводческие объединения, группа любителей истории). Подобные группы складывались вокруг инициативных, увлеченных своим трудом или хобби членов общества, готовых поделиться своим опытом с детьми, раскрыть для них творческую сторону трудовой деятельности. Педагоги Павловской школы старались не только поощрять деятельность внешкольных объединений, но и соотносить школьную и внешкольную составляющую воспитательной работы, приглашая глав подобных групп на заседания педагогического совета. Внешкольные объединения, по определению В. А. Сухомлинского, являются своеобразными очагами «народной педагогики»,

которые являются одним из важнейших аспектов воспитательной работы [Сухомлинский, 1981а. С. 23].

Разнообразие средств, которые использовали В. А. Сухомлинский и С. Френе для организации образовательного процесса в своих школах, позволяет обеспечить сформированность компетентностной базы для дальнейшей учебной или профессиональной деятельности и социального взаимодействия. Большинство из применяемых ими средств может быть эффективно использовано для формирования общекультурных компетенций в современном лингвистическом вузе, особенно это касается средств, связанных с развитием творческих, коммуникативных и поисково-исследовательских способностей. Однако, следует отметить некоторые очевидные ограничения применимости средств организации образовательного процесса, реализованных в практике В. А. Сухомлинского и С. Френе:

- 1) во-первых, применяемые средства должны соответствовать технологическим требованиям XXI в. Таким образом, недопустимо, например, использовать для публикации творческих работ студентов в современном вузе типографский станок, применяяшийся С. Френе. Некоторые средства могут быть использованы для организации образовательного процесса в современном вузе при условии их модернизации (например, общение по переписке можно реализовывать с помощью современных информационно-коммуникационных технологий);
- 2) во-вторых, не все средства организации образовательного процесса применимы в условиях вуза (например, родительские собрания и ассоциации и другие средства взаимодействия с родителями, уместные в условиях школы);
- 3) в-третьих, в условиях современного российского вуза неприменимы средства, предполагающие идеологическое воздействие на учащихся, продвижение определенной идеологии и системы политических взглядов (например, создаваемые по инициативе администрации общественно-политические объединения учащихся – пионерские и комсомольские отряды).

Еще одной общей чертой концепций С. Френе и В. А. Сухомлинского является определение роли учителя и ученика в процессе образования и воспитания. С. Френе одним из первых в европейской педагогике сформулировал идею о равенстве ребенка и взрослого, о ценности личности ребенка и его индивидуальных особенностей [Actes du 43e congrès international de l'ICEM – Pédagogie Freinet, 1996. С. 21]. В школе С. Френе учащийся не рассматривается как объект образования, напротив, подчеркивается право ученика на собственное достоинство, на уважение со стороны других членов общества. Учитель в этом случае выступает в качестве помощника, который способствует успехам в работе каждого ученика. Важнейшей задачей учителя в школе С. Френе становится стимулирование развития у учащихся потребности в труде, в интеллектуальной деятельности и в творчестве, а также поддержание интереса ученика к собственной жизни как к социально значимой деятельности. При этом происходит отказ от традиционной системы оценивания как основного средства поощрения и наказания, вместо нее С. Френе предлагает ввести систему графиков, изображающих индивидуальный прогресс каждого ученика.

В педагогической концепции В. А. Сухомлинского личность ученика также является определяющей для образовательного процесса. Одной из основных задач образования В. А. Сухомлинский считал раскрытие перед учащимся перспектив результативного труда и творчества, возможности совершенствования окружающей действительности, решения бытовых, научных, социально-политических, культурных проблем современности. Роль преподавателя состоит не только в том, чтобы помочь приобрести определенные знания, освоить различные умения, но и в том, чтобы стимулировать желание учащегося продолжать образование, расширять и углублять знания, становиться более компетентным в различных сферах на протяжении всей жизни. Учитель, по мнению В. А. Сухомлинского, должен общаться на равных с учеником, поддерживать его в трудных ситуациях как друг и единомышленник. При этом учителю нужно внимательно относиться к личности учащегося, особенностям его мышления, склонностям, интересам, а также к специфике его воспитания в семье,

чтобы на основе осмыслиения всех этих особенностей выбрать наиболее корректные и эффективные формы учебной и воспитательной работы [Сухомлинский, 1979. С. 20].

Можно сделать вывод, что В. А. Сухомлинский и С. Френе предлагали в своих работах во многом схожие педагогические концепции, направленные на формирование общекультурной основы для дальнейшего профессионального и социокультурного развития.

Опыт В. А. Сухомлинского и С. Френе является основой для модели общеобразовательной школы, которая наилучшим образом может быть реализована в условиях сельской местности. В настоящее время большинство развитых стран характеризуются высоким уровнем урбанизации и информатизации, поэтому технологии обучения, предложенные С. Френе и В. А. Сухомлинским, требуют тщательного рассмотрения и адаптации к задачам образования XXI в. В контексте нашего исследования также требуется адаптация к специфике лингвистического образования.

Таким образом, общность педагогических концепций В. А. Сухомлинского и С. Френе и их направленность на формирование общекультурных компетенций проявляются в реализованных двумя педагогами принципах, технологиях обучения, формах, средствах и моделях взаимоотношений учителя и учащегося. Эти элементы педагогических концепций обеспечивали высокое качество образования в школах С. Френе и В. А. Сухомлинского.

2.3. Разработка педагогической системы формирования общекультурных компетенций для лингвистического образования на основе педагогических концепций С. Френе и В. А. Сухомлинского

Формирование общекультурных компетенций представляет собой сложный процесс, в качестве основных характеристик которого можно назвать:

– комплексность: формирование общекультурных компетенций интегрировано в различной степени в процесс освоения всех учебных дисциплин и в процесс самообразования;

– непрерывность: общекультурные компетенции формируются постепенно на всех уровнях образования – от дошкольного до высшего;

– ориентированность на личность: эффективность процесса формирования общекультурных компетенций определяется мотивацией учащегося как субъекта образования.

Именно поэтому педагогические концепции С. Френе и В. А. Сухомлинского, применяющиеся для формирования общекультурных компетенций у учеников начальных и средних классов, могут лечь в основу организации образовательного процесса в сфере высшего образования. Начальное и среднее образование сконцентрировано именно на формировании общекультурных компетенций в силу неопределенности будущей профессиональной деятельности учащихся. Следовательно, компетентностно-ориентированные технологии, успешно применяемые в школе, представляют собой ценный источник технологий обучения, которые могут быть использованы в организации образовательного процесса в высшей школе, особенно в сфере лингвистического образования, которые характеризуются высокой степенью ориентированности на общекультурные компетенции.

Значение общекультурных компетенций для лингвистического направления высшего образования свидетельствует о необходимости разработки педагогической системы формирования общекультурных компетенций, применимой в условиях современного лингвистического вуза или факультета.

В контексте нашего исследования мы опираемся на определение педагогической системы как совокупности средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного влияния на формирование личности с заданными качествами [Беспалько, 1989. С. 6].

Базовыми для построения педагогической системы формирования общекультурных компетенций на основе педагогической концепции С. Френе и В. А. Сухомлинского являются следующие общедидактические принципы:

- 1) принцип научности и доступности учебной информации;
- 2) принцип сознательности и активности студентов;
- 3) принцип воспитывающего и развивающего обучения;
- 4) принцип связи обучения с жизнью;
- 5) принцип учета индивидуальных особенностей учащихся.

К перечисленным принципам следует добавить общеметодические принципы обучения иностранным языкам, которые также учитывались при разработке и реализации педагогической системы формирования общекультурных компетенций в лингвистическом образовании:

- 1) принцип коммуникативной направленности обучения;
- 2) принцип взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности;
- 3) принцип учета особенностей родного языка [Гальскова, 2004. С. 154].

Цель формирования общекультурных компетенций в профессиональном лингвистическом образовании обеспечивается выполнением ряда задач.

В качестве первоочередной задачи можно выделить анализ средств формирования общекультурных компетенций, применяемых в настоящее время в практике профессионального лингвистического образования. Современное лингвистическое образование характеризуется широким разнообразием применяемых технологий обучения, многие из которых стимулируют формирование общекультурных компетенций. В частности, широко используются технологии, ориентированные на комплексное развитие различных типов мышления (логического, эмоционального, образного) [Башаева, 2011. С. 24], интерактивные технологии (интервью, опросы, игровые упражнения в группах с элементами самопрезентации, усвоение учебного материала в ходе учебного взаимодействия) [Князева-Лязгина, 2011. С. 28; Павлова, 2011. С. 471], игровые технологии [Филимонова, 2006], технология организации проектной деятельности студентов [Голованова, 2011. С. 45], технологии работы с ресурсами сети

Интернет [Летчения, 2011. С. 89; Титова, 2011. С. 97; Новосельцева, Корухова, 2011. С. 106], компьютерные технологии (использование электронных мультимедийных пособий и обучающих программ) [Плужникова, 2011. С. 103; Петрова, 2011. С. 110] и др.

Основные технологии обучения, признанные эффективными для реализации целей компетентностно-ориентированного профессионального лингвистического образования, обозначены в рабочих программах дисциплин, разработанных на базе ФГОС-3 ВПО по различным направлениям подготовки.

В результате анализа применяемых средств формирования общекультурных компетенций необходимо перейти к выполнению следующей задачи, обеспечивающей выполнение обозначенной цели, – созданию условий для формирования всего комплекса компетенций.

Комплекс условий для формирования компетенций представляет собой компетентностно-ориентированную образовательную среду. Существует множество определений термина «образовательная среда», однако большинство исследователей сходятся во мнении, что процесс образования и воспитания зависит не только от усилий педагога и индивидуально-психологических особенностей учащегося, но и существенным образом определяется социокультурными условиями, предметно-пространственным окружением, характером межличностного взаимодействия и другими факторами [Савенков, 2008]. По определению В. А. Ясвина, образовательная среда представляет собой систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [Ясин, 2001. С. 14]. Соответственно образовательная среда лингвистического вуза или факультета, стимулирующая формирование комплекса компетенций, ориентирована на уровень квалификации выпускника, представленный в ФГОС-3 ВПО по соответствующему направлению.

Современные исследователи отмечают, что образовательная среда любого учебного заведения в наиболее общем виде может включать следующие компоненты [Кулюткин, Тарасов, 2001. С. 7]:

1) пространственно-семантический компонент:

- архитектурно-эстетическая организация пространства (архитектура зданий и дизайн интерьеров, пространственная структура учебных и рекреационных помещений, возможность пространственной трансформации помещений при необходимости и др.);
- символическое пространство (различные символы – герб, гимн, специфические традиции учебного заведения и др.);

2) содержательно-методический компонент:

- содержательная сфера (концепции обучения и воспитания, образовательные и учебные программы, учебный план, учебные пособия и др.);
- средства организации образовательного процесса (формы организации занятий – уроки, дискуссии, конференции, экскурсии и т.д., исследовательские группы и сообщества, структуры самоуправления и др.);

3) коммуникационно-организационный компонент:

- особенности субъектов образовательной среды (распределение статусов и ролей, половозрастные и национальные особенности обучающихся и педагогов, их ценности, установки, стереотипы и т.п.);
- коммуникационная сфера (стиль общения и преподавания, пространственная и социальная плотность субъектов образования, количественный состав группы и др.);
- организационные условия (особенности управленческой культуры, наличие творческих объединений преподавателей, инициативных групп и др.).

В сфере высшего образования наиболее значимыми являются содержательно-методический и коммуникационно-организационный компоненты образовательной среды, поскольку, в отличие от учебных заведений начального и среднего образования, высшее образование предполагает целенаправленные усилия на достижение определенного уровня компетентности в конкретной сфере

профессиональной деятельности и архитектурно-эстетические особенности, наличие символов и традиций в учебном заведении не является определяющим для эффективности образовательного процесса, однако может являться средством стимулирования мотивации к учебной и исследовательской деятельности и социальному взаимодействию. Однако отсутствие необходимых материальных элементов инфраструктуры университета, некомфортные бытовые условия организации учебного процесса (недостаток рабочих мест, необходимого оборудования, отсутствие перерывов между занятиями, нарушение санитарно-гигиенических норм и правил безопасности) могут значительно снизить эффективность образовательного процесса.

Следует отметить, что в практике В. А. Сухомлинского образовательная среда выходит за границы учебного заведения и охватывает не только внутришкольные отношения, объекты и явления, но и деятельность ученика вне школы – в семье и в обществе. Этот аспект образовательной среды следует учитывать при ее моделировании в условиях высшего образования, так как одной из важнейших форм учебной работы в условиях лингвистического образования является самостоятельная работа, эффективное осуществление которой требует включенности студента не только во внутриуниверситетские процессы, но и в различные разновидности академических, социокультурных, информационных, научных связей, выходящих за пределы конкретного учебного заведения.

Специфическими для образовательной среды вуза, отдельного факультета или учебного института являются, по нашему мнению, следующие особенности:

– общекультурная основа содержания.

Формирование общекультурных компетенций является важнейшей задачей современного образования, однако в системе высшего образования этот процесс происходит опосредованно и должен быть интегрирован в процесс формирования профессиональных компетенций. Таким образом, общекультурные компетенции составляют основу образовательной среды и в разной степени формируются в процессе взаимодействия с различными элементами образовательной среды – учебными пособиями, источниками информации, субъектами образовательной

деятельности, особым образом организованным пространством дома и учебного заведения и проч.;

– профессиональная направленность.

Высшее образование направлено, прежде всего, на освоение одного из направлений профессиональной деятельности, которое предположительно будет являться сферой профессиональной самореализации выпускника. В связи с этим, образовательный процесс в высшем учебном заведении в значительной степени нацелен на формирование комплекса профессиональных компетенций выпускника. Это обуславливает необходимость формирования образовательной среды, соответствующей определенному направлению профессиональной подготовки;

– субъективность формирования (вовлеченность студентов в процесс формирования среды).

В условиях высшего учебного заведения расширение образовательной среды за пределы университета возможно только при условии сотрудничества преподавателя и студента в процессе формирования образовательной среды. Студент вуза самостоятельно определяет наиболее подходящие для себя элементы образовательной среды и интегрирует их в свое личное пространство в соответствии с личными интересами и потребностями. Кроме того, формирование образовательной среды дома невозможно организовать путем взаимодействия с родителями студента;

- виртуальная основа.

Образовательную среду в вузе невозможно формировать путем непосредственного воздействия на домашнее пространство студента, поэтому основными элементами среды, несущими как содержательную, так и символическую нагрузку, могут стать элементы информационного окружения, в частности – сетевые ресурсы. Формирование образовательной среды на виртуальной основе путем предоставления студентам современных ресурсов для самостоятельного изучения материала может стимулировать мотивацию студентов как к учебной деятельности, так и к расширению фоновых знаний.

В условиях лингвистического вуза, по нашим наблюдениям, к перечисленным особенностям образовательной среды добавляются такие характеристики, как:

– коммуникативная насыщенность.

В основе современного лингвистического образования лежит процесс коммуникации, в ходе которого иностранный язык используется как средство общения, как инструмент решения коммуникативных задач различной сложности. Следовательно, в образовательной среде лингвистического вуза или факультета особое значение имеет коммуникативный компонент, который может охватывать различные формы взаимодействия студента с его ближайшим окружением (семьей, друзьями, однокурсниками), с преподавателями, с носителями языка, а также участие в научно-практических конференциях, круглых столах, дискуссиях и других мероприятиях. Включение в образовательную среду максимального числа форм взаимодействия повышает коммуникативную насыщенность образовательной среды, которая является одним из условий формирования у выпускников компетенций, связанных с общим умением взаимодействовать с различными коммуникантами и группами коммуникантов при помощи оптимальных языковых средств. Данная группа компетенций (ОК-3, ОК-4, ОК-7, ОК-9) имеет особое значение для лингвистического направления профессиональной деятельности;

– частичная иноязычность.

Важной характеристикой образовательной среды лингвистического университета или факультета, по нашему мнению, является частичная иноязычность. Часть элементов образовательной среды представлена на иностранном языке: учебные пособия, литература на иностранном языке для самостоятельного чтения (художественная и научная), периодические издания, сетевые ресурсы, речь преподавателя, студентов и носителей иностранного языка. Иноязычность образовательной среды увеличивается по мере повышения уровня владения иностранным языком у студентов, однако всегда сохраняется и доля

элементов образовательной среды, представленных на родном языке, без которых невозможно полноценное понимание иностранного языка и его подсистем.

Профессиональная направленность высшего образования является определяющей для организации образовательного процесса в вузе, следовательно, формирование общекультурных компетенций происходит в ходе освоения дисциплин профессионального цикла. Таким образом, интеграция процесса формирования общекультурных компетенций в профессионально-ориентированный образовательный процесс является важнейшей задачей, без выполнения которой невозможно достижение цели формирования общекультурных компетенций.

Содержание образования в педагогической системе формирования общекультурных компетенций в наибольшей степени отражает специфику лингвистического направления профессиональной подготовки. В содержании образования можно выделить два ключевых компонента – лингвистический и социокультурный. Тесная взаимосвязь между двумя выделенными компонентами специфична для современного лингвистического образования. Эксперты современной лингводидактики (В. В. Сафонова, Е. Н. Соловова, П. В. Сысоев и др.) считают, что обучение иностранному языку не может ограничиваться освоением системы языка в изоляции от экстралингвистических социокультурных факторов, которые оказывают непосредственное влияние на формирование, развитие и функционирование языка как средства коммуникации.

Лингвистический компонент содержания образования объединяет в своем составе несколько компонентов, отражающих различные аспекты языка:

1) **собственно лингвистический компонент** включает основные понятия о системе иностранного языка, о ее подсистемах (лексической, грамматической, фонетической) и тесной взаимосвязи между ними, об основных единицах различных подсистем языка;

2) **коммуникативно-лингвистический компонент** представляет иностранный язык как средство коммуникации и объединяет прагматический аспект иноязычного общения с понятиями об особенностях построения общения

на иностранном языке в различных ситуациях межличностного и социального взаимодействия, о моделях адекватного поведения;

3) **стилистический компонент** дает представление о функционировании изучаемого языка в различных стилях и регистрах общения;

4) **когнитивно-лингвистический компонент** представляет язык как способ восприятия и отображения действительности и связан с сопоставлением особенностей восприятия единиц иностранного языка и происходящих в нем процессов носителями языка и изучающими язык. Наличие данного компонента позволяет облегчить освоение иностранного языка как средства общения, так как позволяет раскрыть внутренние механизмы построения языка как средства видения мира и продукт деятельности человеческого сознания, который в свою очередь определяет особенности восприятия окружающей действительности носителями языка.

В составе *социокультурного компонента содержания образования* также можно выделить несколько компонентов, которые непосредственно связаны с формированием общекультурных компетенций:

1) **принятая в обществе система ценностей.** Освоение данного компонента предполагает осознание системы ценностей, лежащей в основе родной культуры студента и ее сопоставления с системой ценностей, характерной для иноязычной культуры и мировоззрения. Религиозно-философские, нравственные, эстетические, социально-политические и социально-экономические ценности в совокупности представляют фундаментальные нормы, обеспечивающие целостность общества, так как в них отражена значимость отдельных продуктов материальной и духовной культуры для существования и развития конкретной социальной системы [Сафонова, 1996. С. 159];

2) **историко-культурные особенности и традиции страны (стран)** изучаемого языка формируют особый компонент содержания, который неразрывно связан с принятой в обществе системой ценностей и определяет значение некоторых ценностей для сферы общественных отношений и культуры. Традиции и обычаи, входящие в состав этого компонента, требуют исследования

в качестве особых исторически сложившихся средств общественной интеграции, упорядочения, поддержания функционирования общества, взаимодействия индивидов и групп в его составе [Сафонова, 1996. С. 159];

3) внешние особенности стиля жизни и культуры взаимоотношений.

Данный компонент связан с формированием реалистичных представлений о стиле жизни членов иноязычного сообщества как характерных чертах их жизнедеятельности и взаимодействия с окружающими, обусловленных их религиозными, культурными, возрастными и профессиональными особенностями, принадлежностью к определенным социальным, этническим, культурным группам, а также об особенностях взаимодействия членов общества и различных социальных групп между собой и с представителями других обществ и групп. Усвоение данного компонента способствует разрушению некоторых стереотипов об образе жизни членов иноязычного социума и принятой в различных социальных группах культуре взаимодействия.

Ряд компетенций, обозначенных в ФГОС-3 ВПО по различным направлениям, составляют специфический компонент, формирование которого не может быть стимулировано в ходе освоения содержания образования по отдельной дисциплине профессионального цикла. Данный компонент можно обозначить как **автономно-личностный**, он представляет собой наддисциплинарную компетентностную базу, формированию которой способствует как освоение дисциплин гуманитарного, социального и экономического и естественнонаучного циклов, так и автономная работа студента, направленная на самообразование и профессиональное самосовершенствование.

Предложенная педагогическая система формирования общекультурных компетенций в технологическом аспекте объединяет методы, формы, средства и технологии обучения, основанные на образовательных технологиях С. Френе и В. А. Сухомлинского.

Важной характеристикой разработанной педагогической системы является сочетание нескольких **методов обучения**, в разной степени реализуемых

различными видами учебной работы, которые стимулируют формирование общекультурных компетенций. Характерной чертой образовательного процесса в школах В. А. Сухомлинского и С. Френе также являлось сочетание нескольких основных методов обучения, которые обеспечивали максимальную результативность образования и формирование необходимой компетентностной базы для дальнейшего обучения, профессиональной деятельности и включения в различные типы социальных отношений. Методическую основу процесса формирования общекультурных компетенций в профессиональном лингвистическом образовании составляют, по нашему мнению, следующие методы:

1) **коммуникативный метод** – является специфичным для лингвистического направления высшего образования и реализуется в наибольшей степени в различных видах языковой практики. В рамках данного метода определены пять основных принципов обучения иностранному языку:

- принцип «оречевленности» упражнений/принцип речевой направленности обучения;

- принцип индивидуализации речевой деятельности;

- принцип отбора речевого материала: отбор лексики на основе ее частотности для выполнения определенных коммуникативных задач; отбор лексики, необходимой для обсуждения особенностей межличностного общения; выбор тем, связанных не только со страной изучаемого языка, но и с родной страной студентов;

- принцип ситуативности;

- принцип формальной и содержательной новизны материала [Жираткова, 2002. С. 64];

2) **проблемный метод** – основан на принципе проблемности, который применяется к учебным заданиям. Путем проблематизации заданий (изменение формулировки задания, добавление проблемной части – открытого вопроса) поощряется формулирование и высказывание студентами своего мнения, своего варианта решения проблемной задачи или ситуации, обсуждение предложенных

версий и выбор наиболее вероятной. Проблемный метод может быть использован для комплексной работы над освоением различных видов речевой деятельности (говорения, аудирования, чтения) и стимулирования формирования компетенций, связанных с групповым взаимодействием, формулированием и аргументацией своей позиции при обсуждении, способностью к анализу и обобщению информации [Осипова, 2011. С. 1120];

3) **проектный метод** – позволяет применять знания студентов из разных предметных областей при разработке проблемы с учетом различных факторов и условий ее решения и реализации результатов. Важной характеристикой проектной деятельности является наличие практического результата, значимого для всех участников проекта. Метод проектов в силу своих интегративных возможностей позволяет стимулировать формирование как общекультурных, так и профессиональных компетенций. Кроме того, метод проектов характеризуется высокой степенью коммуникативной насыщенности и предполагает субъектную позицию студентов по отношению к исследуемой проблематике и принятие личной ответственности за результаты образовательного процесса, а также стимулирует мотивацию к учебной деятельности;

4) **исследовательский метод** – предполагает построение процесса обучения наподобие процесса научного исследования, осуществление основных этапов исследовательского процесса в упрощенной, доступной учащимся форме: выявление неизвестных (неясных) фактов, подлежащих исследованию (ядро проблемы); уточнение и формулировка проблемы; выдвижение гипотезы; составление плана исследования; осуществление исследовательского плана, исследование неизвестных фактов и их связей с другими, проверка выдвинутых гипотез; формулировка результата; оценка значимости полученного нового знания и возможностей его применения [Сазанова, Дубов, 2004].

Для успешной реализации разработанной педагогической системы формирования общекультурных компетенций необходимо использование всех основных **форм организации учебной работы** – индивидуальной, групповой и фронтальной. Распределение между формами учебной работы зависит от

конкретного направления подготовки. Для лингвистического направления образования специфичным является преобладание индивидуальной формы работы, поскольку овладение иностранным языком требует личных усилий и личной заинтересованности каждого из студентов. Однако групповая форма работы также является необходимой для формирования компетенций, связанных с работой в коллективе, распределением обязанностей, осознанием ответственности за результаты коллективной работы. Фронтальная форма организации учебной деятельности стимулирует развитие критического мышления, которое реализуется в коллективном анализе наиболее распространенных ошибок, обсуждении и корректировании результатов работы [Дедкова, 2012]. Сбалансированное сочетание индивидуальной, групповой и фронтальной форм работы лежит в основе организации процесса обучения в концепциях С. Френе и В. А. Сухомлинского.

Педагогическая система формирования общекультурных компетенций предполагает использование материальных *средств обучения*, которые разделяются на три основные группы: информационно-технические средства (интернет-ресурсы), учебные пособия и средства наглядности (иллюстрации, фото- и видеоматериалы, презентации). Выделение информационно-технических средств в качестве основных средств обучения в нашей системе обусловлено влиянием педагогической концепции С. Френе, его призывом отказаться от учебных пособий как основы образовательного процесса, однако учебные пособия могут быть использованы в качестве дополнительных источников информации и справочников. Средства наглядности, в том числе создаваемые студентами, также значимы для образовательного процесса, ориентированного на формирование общекультурных компетенций, так как позволяют добавить дополнительные творческие элементы в учебные задания, что повышает мотивацию к профессиональной деятельности как процессу, связанному с реализацией творческого потенциала.

Педагогическая система формирования общекультурных компетенций на основе педагогических концепций С. Френе и В. А. Сухомлинского включает несколько групп *технологий обучения*:

1) работа над творческими письменными произведениями.

В основе данной технологии обучения лежит технология создания «свободных текстов», изобретенная С. Френе. Свободные тексты в школе С. Френе представляли собой небольшие произведения учеников на свободную тему любого объема. Свободные тексты предназначались для публикации в школьной газете после работы над ошибками под руководством преподавателя, что способствовало развитию у учеников чувства ответственности за текст. В практике В. А. Сухомлинского имела место схожая технология, не получившая специального названия, суть ее состояла в том, что учащиеся с самых первых дней в школе придумывали сказки, истории, стихи, песни, сначала в устной форме, затем, в ходе освоения навыков чтения и письма, ученики записывали свои произведения.

В условиях профессионального лингвистического образования подобная форма продуктивно-творческой деятельности представляет собой ценное средство освоения иностранного языка и его экспрессивных и коммуникативных возможностей. Выполнение студентами творческих работ в различных стилях и жанрах позволяет поддержать их мотивацию к совершенствованию своей лингвистической компетентности, а также является своеобразным средством самооценивания. В ходе выполнения творческой работы, изложения своих идей в определенной стилистической форме средствами иностранного языка и последующей работы над ошибками студент самостоятельно оценивает уровень своей компетентности, выявляет вопросы, требующие повторения, дополнительного разъяснения или консультации с преподавателем.

Данная технология позволяет стимулировать формирование ряда общекультурных компетенций: ОК-1 (выпускник ориентируется в системе общечеловеческих ценностей и учитывает ценностно-смысловые ориентации различных общностей и групп), ОК-2 (выпускник руководствуется принципами

культурного релятивизма и этическими нормами), ОК-3 (выпускник обладает навыками социокультурной и межкультурной коммуникации), ОК-6 (выпускник владеет наследием отечественной научной мысли, направленной на решение общегуманитарных и общечеловеческих задач), ОК-7 (выпускник владеет культурой мышления, способностью к анализу, обобщению, постановке целей), ОК-8 (выпускник умеет применять методы и средства познания и самоконтроля), ОК-11 (выпускник стремится к постоянному саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства), ОК-12 (выпускник понимает социальную значимость своей будущей профессии);

2) технологии поисково-исследовательской деятельности (интервью, опрос, групповой или индивидуальный исследовательский проект).

Широкий спектр исследовательских технологий использовался С. Френе и В. А. Сухомлинским как альтернатива традиционной форме организации учебного процесса, целью которого считалась передача знаний от преподавателя учащимся, в котором ученик выступал в роли пассивного объекта преподавательской деятельности. Технологии поисково-исследовательской деятельности позволяют студентам самостоятельно добывать учебную информацию из различных источников, активизируя уже имеющийся личный опыт и приобретая новый посредством выполнения различных видов заданий. Все типы исследовательской деятельности предполагают высокую степень автономии студентов, и соответственно студенты полностью берут на себя ответственность за результаты исследовательской работы.

Разнообразие видов исследовательской деятельности позволяет приобрести опыт использования различных методов исследования и подходов к анализу результатов. Применение технологий поисково-исследовательской деятельности позволяет стимулировать формирование ряда общекультурных компетенций: ОК-1(выпускник ориентируется в системе общечеловеческих ценностей и учитывает ценностно-смысловые ориентации различных общностей и групп), ОК-2 (выпускник руководствуется принципами культурного релятивизма и этическими нормами), ОК-3 (выпускник обладает навыками социокультурной и

межкультурной коммуникации), ОК-4 (выпускник готов к работе в коллективе, социальному взаимодействию на основе принятых моральных и правовых норм), ОК-5 (выпускник осознает значение гуманистических ценностей для современной цивилизации), ОК-6 (выпускник владеет наследием отечественной научной мысли, направленной на решение общегуманитарных и общечеловеческих задач), ОК-7 (выпускник владеет культурой мышления, способностью к анализу, обобщению, постановке целей), ОК-8 (выпускник умеет применять методы и средства познания и самоконтроля), ОК-10 (выпускник знает свои права и обязанности как гражданина своей страны), ОК-11 (выпускник стремится к постоянному саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства);

3) коммуникативные технологии (мозговой штурм, дискуссия, дебаты).

Коммуникативные технологии играли важнейшую роль в организации образовательного процесса в школах С. Френе и В. А. Сухомлинского. Общение между учащимися в школе, в классе, взаимодействие с внешним миром в их практике представляло собой особое средство приобретения знаний и умений общего и профессионального характера, а также практического опыта взаимодействия с обществом и отдельными его представителями, которые сегодня часто обозначаются термином «коммуникативная компетентность» (способность к коллективному и межличностному взаимодействию, определение целей и условий коммуникации и выбор адекватных им средств, умение выстраивать стратегию коммуникативного поведения в зависимости от ситуации и проч.) [Куницына и др., 2001. С. 284; Сурнин, 2012. С. 263; Лапшин, 2010]. Коммуникативные технологии имеют особое значение для профессионального лингвистического образования, так как изучение и применение иностранного языка происходит в процессе коммуникации. Кроме того, коммуникативные технологии позволяют стимулировать формирование ряда общекультурных компетенций: ОК-1 (выпускник ориентируется в системе общечеловеческих ценностей и учитывает ценностно-смысловые ориентации различных общностей и групп), ОК-2 (выпускник руководствуется принципами культурного

релятивизма и этическими нормами), ОК-3 (выпускник обладает навыками социокультурной и межкультурной коммуникации), ОК-4 (выпускник готов к работе в коллективе, социальному взаимодействию на основе принятых моральных и правовых норм), ОК-7 (выпускник владеет культурой мышления, способностью к анализу, обобщению, постановке целей), ОК-9 (выпускник способен занимать гражданскую позицию в социально-личностных конфликтных ситуациях), ОК-11 (выпускник стремится к постоянному саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства);

4) технологии имитации профессиональной деятельности.

В практике С. Френе и В. А. Сухомлинского технологии имитации профессиональной деятельности реализовывались в виде существования специальных мастер-классов, мастерских, студий, кружков, где учащиеся могли познакомиться с различными видами деятельности, приобрести базовые умения и навыки, необходимые для успешного ведения домашнего хозяйства, определить свои интересы и склонности к различным видам трудовой деятельности. В таком виде технологии имитации профессиональной деятельности могут быть продуктивно использованы на этапе общего образования для облегчения процесса профессионального самоопределения школьников, раннего выявления их интересов и склонностей и планирования их профессиональной самореализации. Применение подобных технологий в профессиональном образовании позволяет представить студентам несколько видов будущей профессиональной деятельности и выявить комплекс конкретных условий, характерных для обозначенных видов деятельности. Таким образом, конкретизируется образ будущей профессиональной деятельности студента, расширяются возможности самостоятельного оценивания студентом имеющихся у него умений, навыков и определения путей и способов профессионального самосовершенствования.

Технологии имитации профессиональной деятельности позволяют создать благоприятные условия для формирования ряда общекультурных компетенций: ОК-1 (выпускник ориентируется в системе общечеловеческих ценностей и учитывает ценностно-смысловые ориентации различных общностей и групп),

ОК-2 (выпускник руководствуется принципами культурного релятивизма и этическими нормами), ОК-3 (выпускник обладает навыками социокультурной и межкультурной коммуникации), ОК-4 (выпускник готов к работе в коллективе, социальному взаимодействию на основе принятых моральных и правовых норм), ОК-6 (выпускник владеет наследием отечественной научной мысли, направленной на решение общегуманитарных и общечеловеческих задач), ОК-7 (выпускник владеет культурой мышления, способностью к анализу, обобщению, постановке целей), ОК-8 (выпускник умеет применять методы и средства познания и самоконтроля), ОК-11 (выпускник стремится к постоянному саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства), ОК-12 (выпускник понимает социальную значимость своей будущей профессии).

В предложенной педагогической системе формирования общекультурных компетенций предусмотрены **контрольные процедуры**, которые позволяют оценить сформированность общекультурных компетенций и освоение предметных компонентов содержания образования. При реализации контрольных процедур предполагается сочетание оценивания сформированности компетенций – оценивание преподавателем или комиссией из нескольких членов профессорско-преподавательского состава и самооценивание. Самооценивание имеет особенное значение в определении результатов определенного периода обучения с точки зрения сформированности общекультурных компетенций. Большая часть общекультурных компетенций представляет собой межпредметные требования к результатам всего образовательного процесса, реализуемого в условиях вуза, проверить сформированность которых невозможно в ходе промежуточной или итоговой аттестации по определенной дисциплине. Следует отметить также, что ряд компетенций, связанных с личностными характеристиками и ценностными ориентациями выпускника, практически не подлежит оценке преподавателя, поскольку преподаватель не наблюдает личность студента в различных жизненных ситуациях или условиях и не может знать о мотивах и основаниях его действий. Следовательно, сформированность общекультурных компетенций должна оцениваться обязательно на основе

самооценки студента, в то время как преподаватель может оценить результаты периода обучения с точки зрения их вклада в профессиональную компетентность студента.

В качестве основного средства самооценивания мы предлагаем провести среди студентов анкетирование. Особую часть анкетирования составляет раздел, в котором студенты должны оценить сформированность общекультурных компетенций на основе их структурных компонентов.

В качестве основного средства оценивания результатов образовательного процесса с точки зрения освоения предметного компонента содержания образования мы предлагаем провести лексико-грамматическое тестирование (приложение 3).

На основе педагогических концепций С. Френе и В. А. Сухомлинского нам удалось предложить педагогическую систему формирования общекультурных компетенций. В структуре системы выделяются принципы, условия, содержание, методы, формы, средства и технологии обучения, которые в совокупности призваны обеспечить эффективное формирование общекультурных компетенций в лингвистическом образовании. Применение данной системы в практике современного российского вуза позволит приблизиться к выполнению глобальной задачи образования – адаптации личности выпускника к жизни в современных социально-политических, бытовых, трудовых, культурных и других условиях – и тем самым более последовательно учитывать требования ФГОС-3 ВПО к результатам высшего профессионального образования в лингвистическом направлении.

Выходы по главе II

В ходе сопоставления педагогических концепций С. Френе и В. А. Сухомлинского мы пришли к следующим выводам:

1. Сходство педагогических концепций В. А. Сухомлинского прослеживается в трех основных планах: в мировоззренческом плане, в плане

целей образования, в плане содержания образования. В педагогических концепциях С. Френе и В. А. Сухомлинского можно выделить параллельные элементы, свидетельствующие об их направленности на формирование общекультурных компетенций, такие как: идентичные принципы обучения, схожие средства организации образовательного процесса и технологии обучения, одинаковые принципы организации взаимодействия преподавателя со студентами. Данные элементы легли в основу предлагаемой нами современной педагогической системы формирования общекультурных компетенций в лингвистическом образовании.

2. На основе педагогических концепций С. Френе и В. А. Сухомлинского нам удалось предложить педагогическую систему формирования общекультурных компетенций для лингвистического направления высшего образования в России, которая призвана снять трудности формирования общекультурных компетенций в современном лингвистическом образовании в России.

В ходе разработки предлагаемой педагогической системы мы определили обязательные компоненты содержания образования. Методическую основу процесса реализации компетентностно-ориентированного лингвистического образования составляют исследовательский, проблемный, проектный и коммуникативный методы. Применение технологий обучения на основе педагогических концепций С. Френе и В. А. Сухомлинского способствует эффективному формированию общекультурных компетенций и повышению общего качества образования. Основой контрольных процедур предлагаемой педагогической системы должно стать сочетание оценивания студентов преподавателем с самооцениванием студентов.

ГЛАВА III. ОПЫТНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ВЗГЛЯДОВ С. ФРЕНЕ И В. А. СУХОМЛИНСКОГО В ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

3.1. Опытная проверка эффективности разработанной педагогической системы формирования общекультурных компетенций в условиях лингвистического образования

Основной целью опытной работы является проверка эффективности применения педагогической системы, основанной на педагогических концепциях С. Френе и В. А. Сухомлинского, для формирования общекультурных компетенций в условиях университетского лингвистического образования. Разработанная система согласно нашей гипотезе должна стимулировать формирование компетенций в образовательном процессе в условиях лингвистического вуза или факультета.

В качестве базы для реализации разработанной педагогической системы был выбран лингвистический факультет, где осуществляется подготовка бакалавров в соответствии с ФГОС-3 ВПО по направлению 035700 «Лингвистика» (квалификация «бакалавр»). Выбор языкового факультета в качестве базы для проверки эффективности разработанной педагогической системы обусловлен тем, что общекультурные компетенции представляют особое значение для выпускников лингвистических специальностей (преподавателей иностранных языков, переводчиков, лингвистов-исследователей). Профессиональная деятельность выпускников языковых вузов и факультетов тесно связана с постоянными контактами с представителями различных языковых, культурных, социальных и профессиональных общностей, предполагает как индивидуальную работу, так и взаимодействие с различными, часто сменяющимися коллективами, в том числе поликультурными, а также

осуществление профессиональной обработки языкового материала, который может относиться к различным сферам человеческой деятельности (наука, производство, деловые контакты, социально-бытовые ситуации и т.д.) [Соловова, 2002. С. 8].

В ходе планирования и подготовки опытной работы были выполнены следующие задачи:

- разработка на основе педагогических концепций С. Френе и В. А. Сухомлинского адаптированных технологий обучения, применимых в условиях языкового вуза или факультета;
- разработка системы заданий на выбор, равных по сложности выполнения;
- разработка альтернативной системы оценивания (в накопительных баллах);
- подготовка интерактивного взаимодействия с экспериментальной группой (налаживание контакта через электронную почту со всеми членами группы, создание блога);
- подготовка тестов для вводного и итогового оценивания уровня владения иностранным языком членов экспериментальной и контрольной групп;
- разработка анкеты для самооценивания студентами сформированности общекультурных компетенций и их компонентов;
- определение тематических модулей и их содержания в рамках учебной дисциплины «Французский язык»;
- разработка системы профессионально-ориентированных мастер-классов и заданий для индивидуальной проектной работы.

Отбор тематического содержания производился по итогам анализа уже освоенного содержания учебной дисциплины и соотнесения результатов данного анализа с рабочей программой учебной дисциплины.

При отборе содержания тематических модулей мы руководствовались следующими принципами:

1) принцип открытости и автономности (информация в рамках модуля не преподносится преподавателем в готовом виде для усвоения, но добывается студентами в ходе работы с источниками);

2) принцип индивидуализации учебной работы (студенты могут выбрать наиболее интересную форму учебной работы из нескольких предложенных преподавателем вариантов, по желанию они могут внести изменения в предложенные формы работы или предложить собственные альтернативы);

3) принцип информационной насыщенности (при осуществлении различных видов учебной работы в рамках модуля студенты могут использовать различные источники и рекомендовать их друг другу);

4) принцип комплексности исследований (результат работы группы в рамках модуля представляет собой комплексный обзор определенной тематики).

В структуре опытной работы можно выделить три основных этапа: констатирующий, формирующий и аналитический.

В качестве участников опытной работы были выбраны две группы студентов (экспериментальная и контрольная), изучающих французский язык на факультете иностранных языков Национального исследовательского Томского государственного университета. Формирование экспериментальной и контрольной групп проводилось нами в соответствии с требованиями примерного равенства контингента испытуемых и приблизительно одинаковых условий. В экспериментальной группе занималось 29 студентов, в контрольной – 28. К началу реализации опытной работы (сентябрь 2011 г.) студенты экспериментальной и контрольной групп изучали французский язык в течение одинакового периода времени с одинаковой интенсивностью. Кроме того, для обеспечения приблизительного равенства условий мы учитывали также возрастные особенности участников опытной работы – на момент начала реализации опытной работы студенты обеих групп принадлежали к возрастной категории 18–19 лет. Предварительно руководителем опытной работы было получено согласие студентов экспериментальной группы на участие в опытной

работе в качестве группы, где будет апробироваться педагогическая система формирования общекультурных компетенций.

В ходе реализации констатирующего этапа опытной работы в сентябре 2011 г. в обеих группах – экспериментальной и контрольной – был проведен вводный срез. Весной 2014 г. в обеих группах был проведен финальный срез. В состав вводного и финального среза входили лексико-грамматический тест и анкетирование для самооценивания студентами сформированности общекультурных компетенций и их компонентов. Использование анкетирования позволяет получить наиболее адекватное представление об уровне компетентности студентов в силу необходимости оценить уровень сформированности общекультурных компетенций, которые связаны не только с объективными знаниями, умениями и определенными видами деятельности, но и с мотивационным и эмоционально-личностным аспектами деятельности и сложно поддаются оцениванию посредством традиционных контрольных процедур.

Важной характеристикой организации образовательного процесса по иностранному языку на основе педагогических концепций В. А. Сухомлинского и С. Френе является минимальное использование готовых учебных пособий и материалов, предоставляемых преподавателем. Основные учебные материалы, по мнению С. Френе, должны создавать сами учащиеся, а учебные пособия должны использоваться только в качестве источников информации и справочников. Мы придерживались данного подхода в работе с экспериментальной группой.

Материальной основой, в ходе создания которой происходило освоение иностранного языка, отработка тематически-ориентированной лексики, получение страноведческой информации из различных источников, выступала газета экспериментальной группы (по аналогии с классной газетой, создаваемой учениками в школе С. Френе). Газета представляет собой одновременно результат работы всей группы по определенной теме и учебное пособие, которое может быть использовано студентами для подготовки к экзаменам (приложение 5). Работа над газетой состоит из нескольких этапов:

- выбор заданий для индивидуальной работы;

- выполнение заданий;
- письменное фиксирование результатов работы на изучаемом языке, либо перевод полученных материалов, зафиксированных на родном языке, на изучаемый язык, первичная коррекция;
- вторичная коррекция после проверки результатов преподавателем, обсуждение затруднений, вопросов;
- формулирование названия номера и заголовков работ, включенных в номер;
- подбор иллюстраций к номеру газеты;
- составление номера;
- выпуск номера газеты;
- подготовка отзывов о тематическом номере газеты.

На начальном этапе студентам предлагается на выбор несколько вариантов задания для самостоятельной работы по определенной теме:

- 1) работа над творческим письменным произведением свободного жанра (история, сказка, детектив, поэма и т.д.);
- 2) подготовка и проведение интервью;
- 3) подготовка и проведение небольшого опроса;
- 4) подготовка информационной странички об одном из аспектов изучаемой темы (например, об истории одной из известных политических партий – для темы «Политика и государственное устройство»);
- 5) групповое (2–3 человека) исследование проблемы или дискуссионного вопроса, связанного с изучаемой темой; результаты исследования резюмируются в небольшой статье.

Помимо этих основных видов работы, в ходе изучения отдельных тем возможно добавление следующих видов самостоятельной работы:

- 1) составление тематического тезауруса;
- 2) подготовка публикации в сети Интернет для определенного сообщества интернет-пользователей, интересующегося данной темой;

3) составление специализированного словаря (например, словарь профессионального арго);

4) разработка сценария командной интеллектуальной игры по теме и ее проведение в другой студенческой группе, изучающей тот же иностранный язык.

Все варианты заданий для самостоятельной работы публикуются преподавателем в специально созданном для взаимодействия с экспериментальной группой блоге или на страничке в социальных сетях. Определившись с видом задания, студенты обозначают свой выбор в комментариях. Как правило, количество видов задания меньше количества студентов в группе, так что два и более студентов могут выбрать один и тот же вид работы, однако желательно, чтобы были выбраны все предложенные преподавателем задания.

Получив информацию о выбранных видах работы, преподаватель высыпает каждому студенту подробные инструкции-пояснения к соответствующему виду работы. В пояснениях преподаватель стремится максимально доступно изложить, что необходимо сделать в ходе выполнения задания, на что следует обратить особое внимание, чего избегать, в каком виде лучше оформлять результаты работы, возможно ли реализовать альтернативные модели выполнения данного вида работы. Помимо пояснений, у студента всегда есть возможность обратиться к преподавателю с вопросом, изложить свои затруднения, возникшие в ходе выполнения выбранного задания.

В качестве системы оценивания результатов учебной работы студентов была разработана система накопительных баллов, присуждаемых за каждое выполненное задание. Разработанная система баллов позволила отказаться от традиционной системы оценок, что соответствует подходу В. А. Сухомлинского и С. Френе к организации текущего оценивания работы учащихся. За каждое из заданий на выбор можно было максимально получить одинаковое количество баллов. Итоговый балл за выполнение задания выставляется после проверки преподавателем выполненной работы с учетом количества и серьезности допущенных ошибок и срока сдачи работы. В случае невыполнения задания в

установленные сроки по уважительной причине баллы можно получить за выполнение дополнительных заданий по подготовке тематического номера газеты, которые могут заключаться в коррекции и обобщении работ других студентов, подготовке блока для самоконтроля по итогам изучения информации по теме (в виде викторины, кроссворда, игры и др.), подборе иллюстраций к номеру газеты и т.д.

Кроме регулярной работы по подготовке и выпуску тематических номеров газеты, в ходе работы с экспериментальной группой были реализованы профессионально-ориентированные мастер-классы и индивидуальные проекты, которые представляют собой одну из возможных форм организации имитации профессиональной деятельности. В основу данного вида работы легли технологии имитации профессиональной деятельности С. Френе и В. А. Сухомлинского. Реализация мастер-классов в экспериментальной группе сопровождалась применением специфических коммуникативных технологий – организацией мозговых штурмов, дебатов, дискуссий (приложение 4), направленных на стимулирование формирования общекультурных компетенций. В рамках лингвистического направления высшего образования были организованы мастер-классы, направленные на имитацию нескольких наиболее распространенных видов профессиональной деятельности выпускников по следующим профилям:

- переводческий профиль;
- преподавательский профиль;
- научно-исследовательский профиль.

В процессе реализации данной образовательной технологии мы выделяем четыре обязательных этапа:

- 1) *вводное обсуждение*, в ходе которого происходит устное обсуждение профессиональных планов студентов и выявление основных профилей будущей профессиональной деятельности, связанных с лингвистическим направлением образования. Разъясняется порядок работы в ходе мастер-классов и в ходе выполнения индивидуальных проектов. Обсуждаются цели данного вида работы;

2) проведение мастер-классов. Участие в мастер-классах позволяет студентам ближе познакомиться с особенностями профессиональной деятельности выпускника лингвистического направления в различных ее профилях, научиться решать некоторые повседневные практические задачи, которые стоят перед переводчиком, преподавателем иностранного языка или лингвистом-исследователем. Каждый мастер-класс нацелен на то, чтобы у студентов сформировалось общее представление о профессиональной деятельности в рамках соответствующего профиля. По итогам участия во всех мастер-классах студенты могут точнее определить либо пересмотреть свои профессиональные планы;

3) выполнение индивидуальных проектных работ. После проведения всех мастер-классов студентам предлагается на выбор несколько вариантов индивидуального проекта по соответствующим профилям (переводческий, преподавательский, научно-исследовательский), которые были предварительно обсуждены в рамках соответствующих мастер-классов;

4) представление результатов индивидуальных проектов.

Таким образом, в ходе опытно-экспериментального обучения мы стремились обеспечить благоприятные условия для формирования всего спектра общекультурных компетенций в профессионально-ориентированном лингвистическом образовании.

В результате опытной работы была достигнута цель проверки эффективности разработанной педагогической системы формирования общекультурных компетенций на основе педагогических концепций В. А. Сухомлинского и С. Френе.

3.2. Анализ результатов опытной работы

Результаты опытной работы, полученные в ходе реализации констатирующего этапа, характеризуют в первую очередь эффективность

разработанной педагогической системы для формирования общекультурных компетенций в процессе профессионального лингвистического образования.

В составе вводного и финального срезов, на основе которых производилась оценка результатов, можно выделить два основных раздела:

- 1) лексико-грамматический тест уровня общего владения иностранным языком;
- 2) комплексное анкетирование, отражающее сформированность общекультурных компетенций.

Вводный и финальный срезы были проведены в экспериментальной и контрольной группах в одно и то же время: вводный – в сентябре 2011 г. до начала обучения, финальный – весной 2014 г., в конце годового периода работы в рамках дисциплины. Соотношение результатов лексико-грамматического теста в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах на начальном и завершающем этапах обучения представлено на диаграмме (рис. 1).

Особый интерес представляет то обстоятельство, что обе группы показали по итогам двух тестирований на уровень общего владения иностранным языком практически идентичную в количественном плане положительную динамику. Среднее количество правильных ответов студентов экспериментальной группы при выполнении финального теста возросло на 19,5 % по сравнению с вводным тестом, в то время как студенты контрольной группы дали на 19,6 % больше правильных ответов на завершающем этапе обучения по сравнению с начальным этапом.

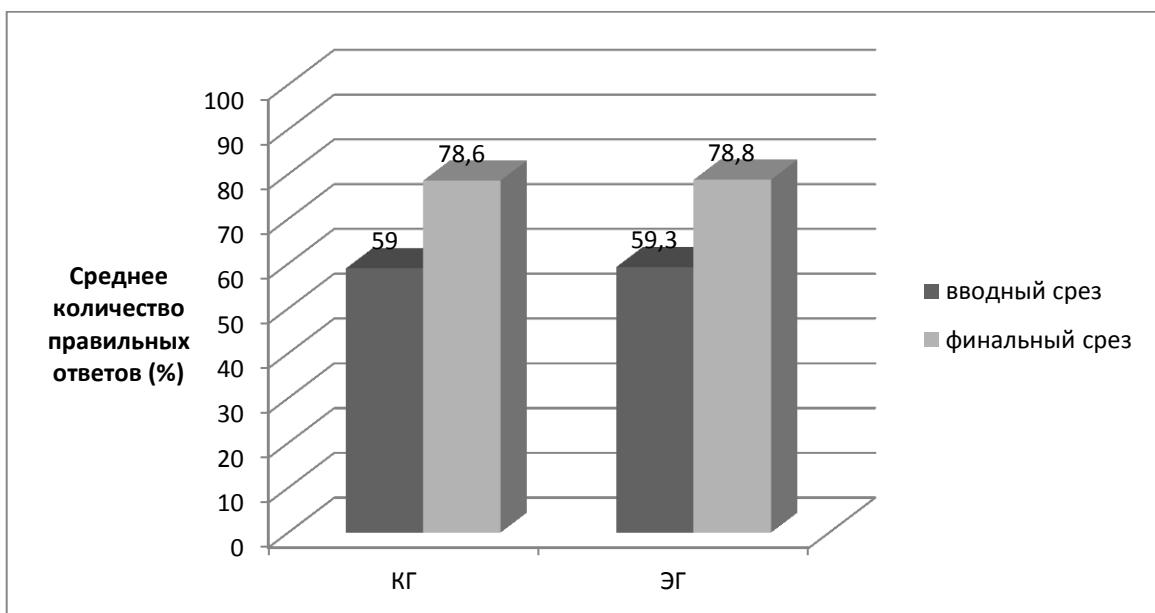


Рис. 1. Соотношение результатов лексико-грамматического теста

С одной стороны, это является свидетельством того, что традиционная педагогическая система, которую реализовывал преподаватель при работе с контрольной группой, успешно выполняет свою функцию по формированию необходимых профессиональных компетенций (в данном случае профессиональный компонент содержания образования представлен иностранным языком). Разработанная нами педагогическая система формирования общекультурных компетенций на основе педагогических концепций С. Френе и В. А. Сухомлинского обеспечивает количественно идентичную динамику формирования профессиональных компетенций, что свидетельствует о применимости системы для решения задач профессионального образования.

Следует отметить, что повышение уровня владения иностранным языком не было основной целью опытно-экспериментального обучения, поэтому в ходе подготовки и реализации контрольно-оценочных процедур, входящих в состав срезов, мы уделили больше внимания формированию общекультурных компетенций.

Наиболее адекватным средством оценивания сформированности общекультурных компетенций нам представляется анкетирование, возможно, в сочетании с интервьюированием студентов. Для оценивания сформированности общекультурных компетенций студентов контрольной и экспериментальной групп мы разработали две анкеты для самооценивания. В состав первой анкеты (приложение 1) мы включили перечень общекультурных компетенций, обозначенных в ФГОС-3 ВПО по направлению 035700 «Лингвистика» (квалификация «бакалавр»), и предложили студентам внимательно прочитать перечень компетенций и отметить свой уровень владения каждой из них. Вторая анкета (приложение 2) представляла собой перечень компонентов актуальной структуры общекультурных компетенций, сформулированных в виде характеристик. Предварительно мы определили актуальную структуру каждой из двенадцати компетенций, обозначенных в ФГОС-3 ВПО по направлению 035700 «Лингвистика» (квалификация «бакалавр»), используя модель знать-уметь-владеть, предложенную ФГОС-3 ВПО. Мы выделили компоненты-знания, компоненты-умения и компоненты, которыми должен владеть выпускник (стратегии, навыки, ресурсы), сформулировали их в виде характеристик и собрали в единый перечень, который и был предложен студентам во второй анкете. Студентам предлагалось отметить только те характеристики, которые, по их мнению, относятся к ним в настоящее время, т.е. указать освоенные компоненты компетенций. Таким образом, мы провели комплексное анкетирование, которое позволило нам, с одной стороны, проследить общее изменение уровня сформированности общекультурных компетенций у студентов и, с другой стороны, наблюдать изменение количества сформированных структурных

компонентов общекультурных компетенций у студентов контрольной и экспериментальной групп.

По итогам вводного анкетирования средний уровень сформированности общекультурных компетенций у студентов экспериментальной группы составил 69,1 %, в то время как уровень сформированности общекультурных компетенций у студентов контрольной группы составил в среднем 69,3 %. По итогам финального анкетирования средний уровень сформированности общекультурных компетенций у студентов экспериментальной группы вырос на 20,2 %, а у студентов контрольной группы остался неизменным. По показателю освоенных компонентов общекультурных компетенций, на оценку которого была нацелена вторая разработанная нами анкета, студенты экспериментальной группы при вводном анкетировании отметили в среднем 61,8 % от максимального количества компонентов компетенций как относящиеся к ним, а студенты контрольной группы отметили 62,1 % компонентов компетенций. По итогам финального анкетирования студенты экспериментальной группы отметили в среднем на 26,7 % больше компонентов компетенций, а студенты контрольной группы отметили на 7,9 % меньше компонентов компетенций как относящиеся к ним. Результаты вводного и финального анкетирования резюмированы на диаграммах (рис. 2–5).

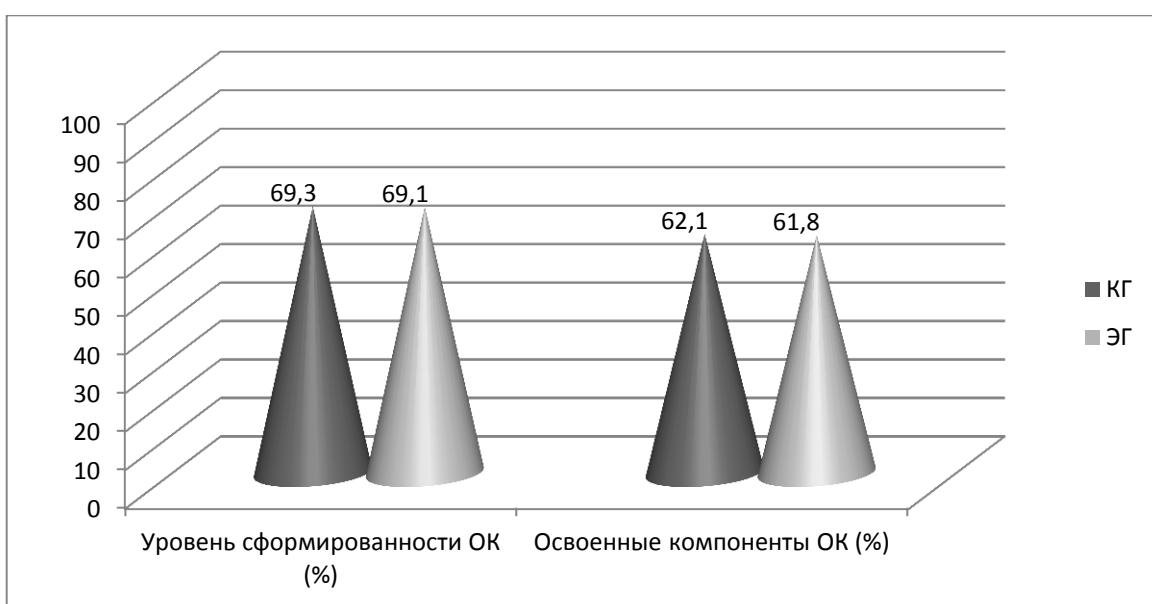


Рис. 2. Результаты вводного анкетирования

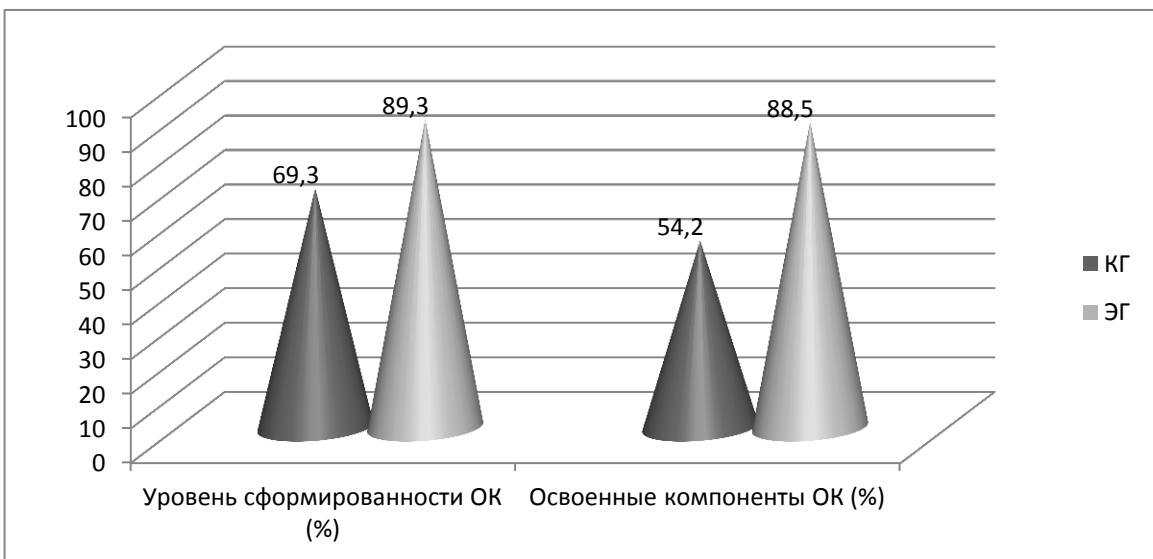


Рис. 3. Результаты финального анкетирования

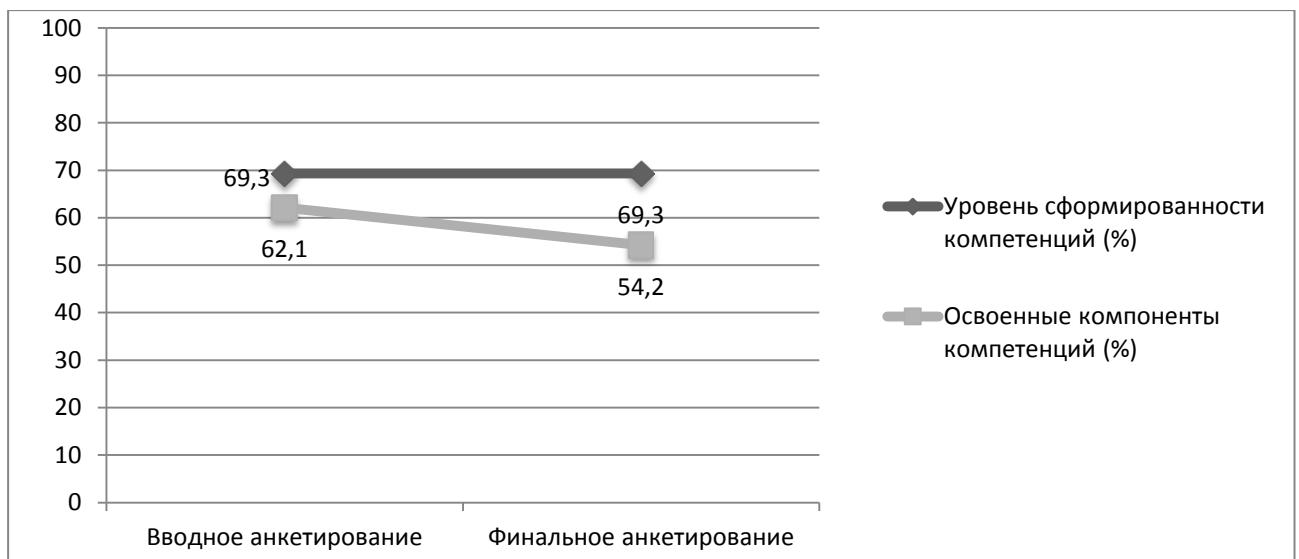


Рис. 4. Динамика изменений показателей студентов КГ

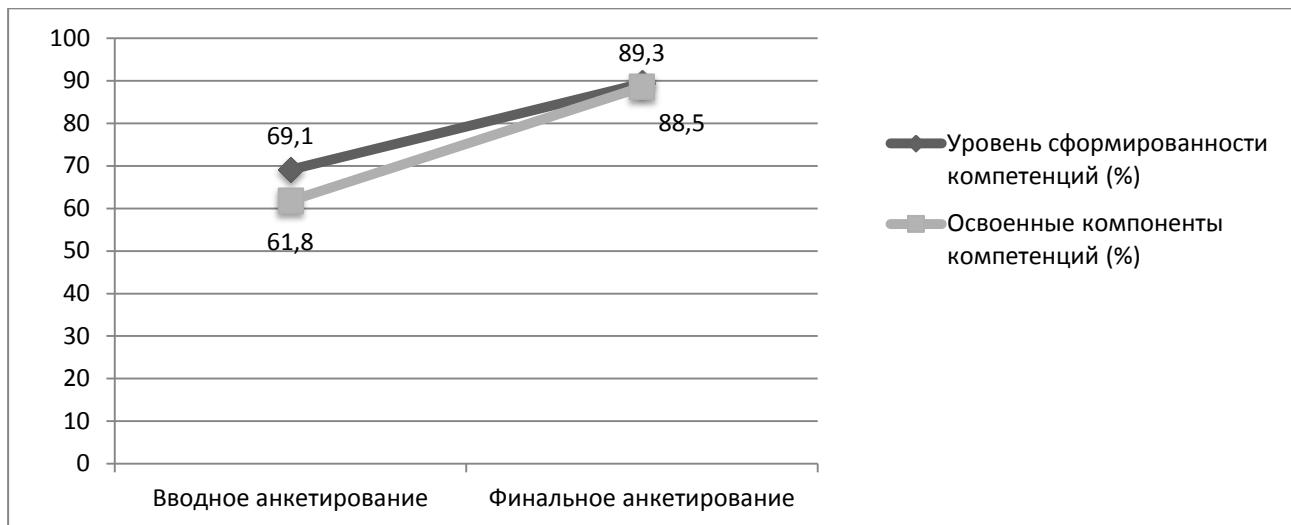


Рис. 5. Динамика изменений показателей студентов ЭГ

На основе анализа данных, полученных в ходе реализации констатирующего этапа исследования, мы можем сделать вывод о том, что предлагаемая педагогическая система более эффективно способствует формированию общекультурных компетенций, при этом ее применение обеспечивает успешное выполнение первоочередных задач профессионального образования, которые в рамках опытной работы были связаны с изучением иностранного языка. Сформированность общекультурных компетенций у студентов экспериментальной группы значительно возросла за период применения разработанной педагогической системы, основанной на педагогических концепциях С. Френе и В. А. Сухомлинского, по сравнению с уровнем сформированности общекультурных компетенций у студентов контрольной группы. Педагогические концепции В. А. Сухомлинского и С. Френе, на которых основана разработанная педагогическая система, предполагают использование широкого спектра технологий обучения, ориентированных на формирование общекультурных компетенций (технологии поисково-исследовательской деятельности, коммуникативные технологии, технологии имитации профессиональной деятельности и др.), которые в то же время способствуют достижению достаточно высокого уровня профессиональной подготовки. Полученные данные подтверждают эффективность предлагаемой

педагогической системы формирования общекультурных компетенций в условиях высшего образования.

Следует отметить, что предложенный в рамках разработанной педагогической системы комплекс контрольных процедур нуждается в дополнительной доработке и дополнении. Помимо анкетирования студентов? для получения наиболее полного представления об уровне сформированности компетенций студентов мы предлагаем использовать интервьюирование студентов, а также анкетирование и интервьюирование преподавателей. Разработка таких форм анализа сформированности компетенций станет предметом наших дальнейших исследований.

Анализ результатов опытной работы показал, что предложенная педагогическая система на основе С. Френе и В. А. Сухомлинского стимулирует формирование общекультурных компетенций в лингвистическом образовании. По итогам реализации формирующего эксперимента уровень сформированности общекультурных компетенций студентов экспериментальной группы вырос на 20,2 %, а количество освоенных компонентов общекультурных компетенций увеличилось в среднем на 26,7 %.

Выводы по главе III

Педагогическая система формирования общекультурных компетенций, разработанная нами на основе педагогических концепций С. Френе и В. А. Сухомлинского, успешно прошла апробацию в ходе опытной работы, реализованной в условиях лингвистического факультета современного российского вуза. Результаты опытной работы позволяют говорить о применимости разработанной педагогической системы в высшем профессиональном лингвистическом образовании. Анализ результатов опытной работы показал, что уровень сформированности общекультурных компетенций в экспериментальной группе вырос в среднем на 20,2 % (с 69,1 до 89,3 %), в то

время как у студентов контрольной группы уровень сформированности общекультурных компетенций остался неизменным (69,3 %). По показателю освоенных компонентов общекультурных компетенций студенты экспериментальной группы продемонстрировали увеличение количества освоенных компонентов общекультурных компетенций на 26,7 % (с 61,8 до 88,5 %), в то время как у студентов контрольной группы наблюдается изменение данного показателя с 62,1 до 54,2 %. Такое изменение показателя контрольной группы можно интерпретировать как следствие недостаточного учета значения общекультурных компетенций при подготовке и реализации образовательного процесса. Следует отметить, что по нашим наблюдениям разработанная педагогическая система способствует формированию общекультурных компетенций без снижения качества профессиональной подготовки.

Результаты апробации предложенной педагогической системы формирования общекультурных компетенций, разработанной на основе педагогических концепций В. А. Сухомлинского и С. Френе, свидетельствует об эффективности применения опыта этих выдающихся педагогов для совершенствования современного компетентностно-ориентированного образования.

Выводы, полученные в ходе апробации разработанной педагогической системы не носят глобального характера, поскольку апробация охватывает достаточно непродолжительный срок. В дальнейших исследованиях планируется продолжить применение данной системы для организации образовательного процесса в условиях различных направлений подготовки. Более масштабные исследования применения предложенной педагогической системы формирования общекультурных компетенций позволили бы минимизировать возможный эффект второстепенных факторов, связанных с особенностями восприятия студентами конкретного направления подготовки, одногруппников, преподавателя и проч. Дальнейшая разработка данной проблематики позволит актуализировать опыт других педагогов XX в. в контексте современных представлений об образовании.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе проведенного исследования мы определили, что эффективность развития компетентностно-ориентированного образования в России обусловлена учетом и использованием в образовательном процессе педагогических концепций выдающихся педагогов XX в. Мы обозначили ряд проблем, связанных с формированием общекультурных компетенций в процессе профессионального лингвистического образования в России. В связи с этим целесообразным представляется применение специфической педагогической системы, которая, с одной стороны, способствует формированию общекультурных компетенций в лингвистическом образовании, а с другой стороны, обеспечивает достаточную профессиональную подготовку выпускников. Разработанная в ходе исследования педагогическая система формирования общекультурных компетенций в лингвистическом образовании опирается на опыт С. Френе и В. А. Сухомлинского, выдающихся педагогов XX в.

Результаты теоретического анализа и проведенной опытной работы позволили нам сделать следующие выводы:

1. Сущностными характеристиками компетентностного подхода к организации образования являются интегративность, ориентированность на студента и направленность на решение задач обучаемости, самоактуализации, самоопределения, социализации и индивидуального развития личности выпускника. Реформирование российской системы высшего профессионального образования ориентировано на компетентностный подход, однако его реализация затруднена такими проблемами, как распространность малоэффективных технологий обучения, не стимулирующих формирование компетенций, изолированность образовательной системы от рынка труда, несоответствие условий реализации образовательного процесса в современном российском вузе требованиям компетентностного подхода, распространность модели зависимых, субъектно-объектных отношений между преподавателем и студентом, слабое

взаимодействие между ступенями профессионального образования (начальной, средней, высшей школой).

2. Общекультурные компетенции выполняют социокультурную, прагматическую, мировоззренческую, коммуникативную, информационную, регулятивную, мотивационную и общеначальную функции в образовательном процессе и влияют на развитие личностных и профессиональных качеств, обеспечивающих успешную адаптацию выпускника к условиям социальной и профессиональной жизни. Особое значение имеют общекультурные компетенции для лингвистического направления высшего образования, которое является приоритетным для российского образования, поскольку будущая профессиональная деятельность выпускников лингвистических вузов и факультетов предполагает взаимодействие с представителями различных культурных, социальных и профессиональных общностей, работу в различных, часто сменяющихся коллективах, в том числе поликультурных, и осуществление профессиональной обработки языкового материала, который может относиться к различным сферам человеческой деятельности.

3. Близость между педагогическими концепциями В. А. Сухомлинского и С. Френе проявляется в мировоззренческом плане, в плане целей образования и в плане содержания образования. В мировоззренческом плане обе концепции ориентированы на универсальные гуманистические ценности. В целевом плане концепции ориентированы на раскрытие индивидуальных задатков личности, приобщение обучаемого к мировой и национальной культуре, развитие мировоззрения, физическое воспитание, подготовку к трудовой деятельности и выведение личности на уровень саморазвития. В содержательном плане сопоставленных концепций мы выделили единство основополагающих направлений образования: трудового, физического, нравственного, интеллектуального и эстетического. Кроме того, в практике обоих педагогов присутствуют схожие элементы – идентичные принципы обучения, параллельные средства организации образовательного процесса и технологии обучения, одинаковые принципы организации взаимодействия преподавателя со

студентами, свидетельствующие об их направленности на формирование общекультурных компетенций.

4. Разработанная на основе педагогических концепций С. Френе и В. А. Сухомлинского педагогическая система формирования общекультурных компетенций эффективна для достижения целей современного лингвистического образования, которые объединяют профессиональную подготовку с формированием общекультурных компетенций. Предложенная система успешно прошла проверку эффективности в ходе опытной работы в условиях российского лингвистического факультета. Анализ результатов опытной работы показал, что разработанная педагогическая система способствует повышению уровня сформированности общекультурных компетенций в среднем на 20,2 % и увеличению количества освоенных компонентов общекультурных компетенций в среднем на 26,7 %.

Таким образом, на примере формирования общекультурных компетенций в условиях лингвистического образования нам удалось подтвердить эффективность использования педагогических концепций В. А. Сухомлинского и С. Френе для совершенствования компетентностно-ориентированного образования в России.

Эти выводы подтверждают правильность гипотезы исследования: эффективность компетентностно-ориентированного лингвистического образования в условиях вуза определяется учетом значения общекультурных компетенций для обеспечения высокого уровня подготовки выпускников лингвистического вуза или факультета и применением специальной педагогической системы формирования общекультурных компетенций, основанной на педагогических концепциях С. Френе и В. А. Сухомлинского.

Анализ результатов исследования показал, что педагогическая система формирования общекультурных компетенций на основе педагогических концепций С. Френе и В. А. Сухомлинского позволяет создать благоприятные условия для формирования общекультурных компетенций в лингвистическом образовании без ущерба для профессиональной составляющей содержания образования.

Следует отметить, что в рамках данного исследования мы не претендуем на исчерпывающее решение затронутых вопросов. Данное исследование рассматривается нами как попытка обосновать необходимость применения опыта выдающихся педагогов XX в. для развития компетентностно-ориентированного образования в России на примере процесса формирования общекультурных компетенций в лингвистическом образовании.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азарова, Р. Н. Проектирование компетентностно-ориентированных и конкурентоспособных основных образовательных программ ВПО, реализующих ФГОС ВПО: методические рекомендации / Р. Н. Азарова, Н. В. Борисова, В. Б. Кузов. – М.: ИЦПКПС, 2008. – 81 с.
2. Абакумова, Н. Н. Болонский процесс как механизм реализации компетентностного подхода / Н. Н. Абакумова // Россия и ЕС: проблемы формирования общего пространства науки и образования: материалы Международной научной конференции, 13–14 декабря 2006 г., г. Воронеж. – Воронеж: Научная книга, 2007. – Ч. 2. – С. 276–285.
3. Абакумова, Н. Н. Компетентностный подход в учреждениях общего и высшего профессионального образования: реализация и диагностика / Н. Н. Абакумова, Н. Н. Истомина // Вестник Томского государственного университета. – 2007. – № 297. – С. 33–38.
4. Аллагулов, А. М. Система нравственного воспитания старшеклассника в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Аллагулов Артур Минехатович. – Оренбург, 2004. – 225 с.
5. Анисимова, М. А. К вопросу о проектировании оценочных средств сформированности компетенций / М. А. Анисимова, И. С. Бляхеров, А. В. Масленников, А. В. Моржов // Высшее образование в России. – 2013. – № 4. – С. 106–112.
6. Бабанский, Ю. К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы / Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 193 с.
7. Байденко, В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие / В. И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.

8. Байденко, В. И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В. И. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3–13.
9. Байденко, В. И. Конкурентоспособные образовательные программы: к формированию концепции / В. И. Байденко, Н. А. Селезнева // Высшее образование в России. – 2011. – № 5. – С. 24–39.
10. Башаева, С. Г. О необходимости и возможности развития целостного мышления студентов в процессе изучения иностранного языка / С. Г. Башаева // Сборник научных трудов международной научно-практической конференции «Современные технологии обучения иностранным языкам» (г. Ульяновск, 26 января 2011 г.). – Ульяновск: УлГТУ, 2011. – С. 23–27.
11. Бермус, А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] / А. Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сентября. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
12. Бесpal'ко, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспал'ко. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
13. Биушкин, Г. И. Воспитание нравственной ответственности подростка: на основе идей В. А. Сухомлинского: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Биушкин Геннадий Иванович. – Оренбург, 2007. – 22 с.
14. Бригинская, Е. В. Аудирование на уроках немецкого языка как средство формирования профессионально-коммуникативной компетенции / Е. В. Бригинская // Сборник научных трудов международной научно-практической конференции «Современные технологии обучения иностранным языкам» (г. Ульяновск, 26 января 2011 г.). – Ульяновск: УлГТУ, 2011. – С. 85–89.
15. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / под науч. ред. В. И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 211 с.

16. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (Книга-приложение 1) / под науч. ред. В. И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.
17. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8–14.
18. Борисовский, А. М. В. А. Сухомлинский / А. М. Борисовский. – М.: Просвещение, 1985. – 127 с.
19. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий. – М.: Логос, 2009. – 334 с.
20. Возможность использования методологических принципов европейского образования в российских университетах / Е. В. Караваева [и др.] // Высшее образование в России. – 2013. – № 1. – С. 3–13.
21. Воронов, М. В. Компетентностно-ориентированный подход как системное решение актуальных проблем современного отечественного образования // М. В. Воронов, Г. И. Письменский // Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе: научные труды СГА. – М.: Изд-во СГУ, 2009. – С. 38–45.
22. Воронов, М. В. Развитие и контроль компетентностей студентов гуманитарных направлений подготовки / М. В. Воронов // Качество вузовского образования и критерии его оценки. - М.: Изд-во СГУ, 2007. – С. 58–65.
23. Вульфсон, Б. Л. Селестен Френе /пер. с фр. Н. О. Хотинской, Т. В. Старостиной / Б. Л. Вульфсон. – М.: Педагогическое наследие, 1994. – 192 с.
24. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 3-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.
25. Голованова, И. Ф. Методический потенциал учебного проектирования при обучении иностранному языку в контексте проблемы формирования профессиональной компетентности курсантов / И. Ф. Голованова // Сборник

научных трудов международной научно-практической конференции «Современные технологии обучения иностранным языкам» (г. Ульяновск, 26 января 2011 г.). – Ульяновск: УлГТУ, 2011. – С. 44–49.

26. Гребенюк, Т. Б. Методологические основы компетентностного подхода в образовании / Т. Б. Гребенюк // Проблемы компетентностного подхода в среднем и высшем образовании: сборник научных трудов / под ред. Т. Б. Гребенюк. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2008. – С. 7–17.

27. Грицанов, А. А. Всемирная энциклопедия: Философия [Электронный ресурс] / А. А. Грицанов. – М.: АСТ, 2001. – Режим доступа: <http://worvik.narod.ru/philo/fg.htm>.

28. Губарь, А. И. Проблемы управления образовательным процессом в условиях компетентностно-ориентированного подхода / А. И. Губарь // Модернизация высшей школы: проблемы перехода на компетентностно-ориентированное образование: материалы Международной научно-практической конференции. (16–17 ноября 2007 г.). – Ч. 1 / под ред. Т. Ф. Кряклиной. – Барнаул: Изд-во ААЭП, 2008. – С. 10–21.

29. Гура, В. В. Педагогические идеи Селестена Френе как основа практического медиаобразования / В. В. Гура // Инновации в образовании. – 2011. – № 3. – С. 32–40.

30. Данышов, П. Н. Умственное воспитание школьника на уроке мышления в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Данышов Павел Николаевич. – Оренбург, 2008. – 23 с.

31. Дедкова, Л. Е. Формы организации учебной деятельности на уроке [Электронный ресурс] / Л. Е. Дедкова. – Режим доступа: <http://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/doklad-na-temu-formy-organizacii-uchebnoy-deyatelnosti-na-uroke>.

32. Делор, Ж. Образование: необходимая утопия / Ж. Делор // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 5–17.

33. Дербенев, П. Н. Выдающийся педагог В. А. Сухомлинский и задания по этике на основе его педагогического наследия: учеб. пособие / П. Н. Дербенев. – Тверь: Тверской государственный университет, 2000. – 95 с.
34. Донских, О. А. Дело о компетентностном подходе / О. А. Донских // Высшее образование в России. – 2013. – № 5. – С. 36–45.
35. Донских, О. А. Об имитации инноваций (отклик на статью) // Высшее образование в России. – 2011. – № 12. – С. 141–143.
36. Егорова, Л. Е. Формирование компетентностной модели выпускника в ФГОС ВПО и разработка компетентностно-ориентированных рабочих программ учебных дисциплин [Электронный ресурс] / Л. Е. Егорова. – Режим доступа: http://www.mpei.ru/lang/rus/main/aboutuniversity/umo/material/umo_3.doc.
37. Еварович, С. А. Модель компетенций как основа оценки результативности образовательных программ для взрослых / С. А. Еварович, И. Ю. Малкова // Вестник ТГПУ. – 2014. – № 2 (143). – С. 109–113.
38. Ендовицкий, Д. А. Компетенции и востребованность выпускника: кто нужен работодателю? / Д. А. Ендовицкий, В. Т. Титов // Высшее образование в России. – 2011. – № 6. – С. 3–9.
39. Ермакова, Н. И. Этапы становления компетентностного подхода / Н. И. Ермакова // Проблемы компетентностного подхода в среднем и высшем образовании: сборник научных трудов / под ред. Т. Б. Гребенюк. – Калининград: Изд-во РГУ им. И. Канта, 2008. – С. 60–68.
40. Жираткова, Ж. В. Принципы коммуникативных методов обучения иностранному языку в средней школе / Ж. В. Жираткова // Традиции и новаторство в гуманитарных исследованиях: сборник научных трудов, посвященный 50-летию факультета иностранных языков Мордовского государственного университета имени Н. П. Огарева / отв. ред. Ю. М. Трофимова. – Саранск: Изд-во Мордовского университета, 2002. – С. 62–64.

41. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.
42. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя // Интернет-журнал «Эйдос». – 2006. – 5 мая. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
43. Зимняя, И. А. Современное состояние категории «оценка» и подходы к ее реализации / И. А. Зимняя // Заключительный отчет по разделу проекта «Научно-методическое обеспечение проектирования основных образовательных программ высшего профессионального образования, реализующих ГОС ВПО нового поколения на основе компетентностного подхода». – М., 2006.
44. Иванова, Е. О. Допредметное содержание образования как объект конструирования / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская, И. В. Шалыгина // Педагогика. – 2006. – № 7. – С. 17–22.
45. Иванова, Е. О. Компетентностный подход в соотношении со знаниево-ориентированным и культурологическим [Электронный ресурс] / Е. О. Иванова // Интернет-журнал «Эйдос». – 2007. – 30 сент. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/joumal/2007/0930-23.htm>.
46. Иващенцева, Е. В. Методические рекомендации по разработке контрольно-измерительных материалов для оценки компетентностных образовательных результатов подготовки специалистов в учреждениях НПО и СПО [Электронный ресурс] / Е. В. Иващенцева. – Режим доступа: www.acbe-edu.ru/file/artikim.doc
47. Караваева, Е. В. Принципы оценивания уровня освоения компетенций по образовательным программам ВПО в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения / Е. В. Караваева, В. А. Богословский, Д. В. Харитонов // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 18. – С. 155–162.

48. Князева-Лязгина, Н. В. Интерактивные методы и технологии обучения иностранным языкам // Сборник научных трудов международной научно-практической конференции «Современные технологии обучения иностранным языкам» (г. Ульяновск, 26 января 2011 г.). – Ульяновск: УлГТУ, 2011. – С. 28–31.
49. Компетентностно-ориентированное высшее профессиональное образование: теория и практика: монография / под ред. Т. Ф. Кряклиной. – Барнаул: Изд-во ААЭП, 2007. – 164 с.
50. Коршунов, С. В. Введение ФГОС ВПО: первый год работы в оценках и мнениях специалистов по учебно-методической работе / С. В. Коршунов, В. В. Зырянов // Высшее образование в России. – 2013. – № 2. – С. 16–27.
51. Костюкова, Т. А. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности специалистов неязыковых специальностей / Т. А. Костюкова, А. Л. Морозова // Вестник Томского государственного университета. – 2011. – №348. – С. 122–127.
52. Кудрина, Н. А. Современная школа: проблемы и поиски их решения / Н. А. Кудрина. – Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Державина, 2011. – 55 с.
53. Кулюткин, Ю. Образовательная среда и развитие личности / Ю. Кулюткин, С. Тарасов // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 6–7.
54. Куницына, В. Н. Межличностное общение / В. Н. Куницына, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
55. Курбан, Е. Н. Опыт формирования общекультурных компетенций студентов технического вуза / Е. Н. Курбан // Высшее образование в России. – 2011. – № 10. – С. 84–87.
56. Лапшин, В. А. Коммуникативная компетентность как фактор профессионализма в современном обществе [Электронный ресурс] / В. А. Лапшин. – Режим доступа: <http://www.hdirussia.ru/166>.
57. Летченя, Л. М. L'utilisation des médias numériques dans l'apprentissage des langues / Л. М. Летченя // Сборник научных трудов международной научно-практической конференции «Современные технологии обучения иностранным языкам» (г. Ульяновск, 26 января 2011 г.). – Ульяновск: УлГТУ, 2011. – С. 89–92.

58. Литвинко, Ф. М. Коммуникативная компетенция как методическое понятие / Ф. М. Литвинко // Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сборник научных статей. – Вып. 9. – Минск: Белорусский государственный университет, 2009.
59. Маркова, А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
60. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
61. Методические рекомендации по разработке и реализации на основе деятельностно-компетентного подхода образовательных программ ВПО, ориентированных на ФГОС третьего поколения / Т. П. Афанасьева [и др.]. - М.: Изд-во МГУ, 2007. – 96 с.
62. Минакова, Л. Ю. Обучение иноязычному дискурсу студентов естественных специальностей с использованием профессионально-ориентированных проектов: английский язык, неязыковой вуз: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Минакова Людмила Юрьевна. – Томск, 2013. – 26 с.
63. Министерство образования и науки Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования третьего поколения по направлению 035700 «Лингвистика» квалификация (степень) «бакалавр» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm541-1.pdf.
64. Министерство образования и науки Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (1–4 кл.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/922>.
65. Министерство образования и науки Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5–9 кл.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/938>.

66. Министерство образования и науки Российской Федерации. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (10–11 кл.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/документы/2365>.
67. Михалева Л. В. Использование интернет-технологий в организации внеаудиторной работы по формированию познавательного интереса учащихся при обучении иностранному языку / Л. В. Михалева, А. А. Хакимова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2011. – № 3. – С. 115-117.
68. Михалева Л. В. Использование современных средств наглядности при обучении иностранному языку / Л. В. Михалева, Н. М. Терехина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 6-1 (24). – С. 146-149.
69. Михалева, Л. В. Педагогическая эффективность реализации дидактических принципов обучения в учебном процессе в вузе / Л. В. Михалева // Вестник Томского государственного университета. – 1999. – № 268. – С. 167–168.
70. Модели нормативно-методического обеспечения реализации основных образовательных программ ВПО / В. А. Богословский [и др.]. – М.: Московский государственный горный университет, 2009 – 79 с.
71. Моральный кодекс строителя коммунизма [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/History/Article/mor_kod.php.
72. Морозова, А. Л. Педагогические основы развития иноязычной коммуникативной компетентности студентов неязыковых факультетов педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Морозова Анна Леонидовна. – Томск, 2010. – 25 с.
73. Науменко, Н. М. Воспитание культуры педагогической деятельности учителя в наследии В. А. Сухомлинского: 40-е – 60-е гг. XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Науменко Наталья Михайловна. – Оренбург, 2008. – 24 с.
74. Новосельцева, Н. Н. Технологии Web 2.0: инновационный способ организации внеаудиторной работы студентов по английскому языку в вузе /

Н. Н. Новосельцева, Л. В. Корухова // Сборник научных трудов международной научно-практической конференции «Современные технологии обучения иностранным языкам» (г. Ульяновск, 26 января 2011 г.). – Ульяновск: УлГТУ, 2011. – С. 105–108.

75. Осипова, Н. Н. Проблемные методы обучения и методы проблемного обучения иностранным языкам / Н. Н. Осипова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2011. – Т. 13, № 2(5). – С. 1120–1122.

76. Павлова, Д. Д. Современные технологии обучения иностранным языкам / Д. Д. Павлова // Молодой ученый. – 2012. – №11. – С. 471–473.

77. Пахаренко, Н. В. Модель определения уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций [Электронный ресурс] / Н. В. Пахаренко, И. Н. Зольникова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 6. – Режим доступа: www.science-education.ru/106-7502.

78. Петрова, Л. М. Использование мультимедийных средств для повышения уровня усвоения учебного материала // Сборник научных трудов международной научно-практической конференции «Современные технологии обучения иностранным языкам» (г. Ульяновск, 26 января 2011 г.). – Ульяновск: УлГТУ, 2011. – С. 110–112.

79. Пиляй, О. М. Воспитание познавательной самостоятельности при обучении иностранному языку на основе педагогических идей С. Френе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Пиляй Ольга Михайловна. – Екатеринбург, 2000. – 175 с.

80. Плужникова, Ю. А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам / Ю. А. Плужникова // Сборник научных трудов международной научно-практической конференции «Современные технологии обучения иностранным языкам» (г. Ульяновск, 26 января 2011 г.). – Ульяновск: УлГТУ, 2011. – С. 103–105.

81. Психолого-педагогические основы обучения [Электронный ресурс]. - М.: Центр новых информационных технологий Московского энергетического института, 2008. – Режим доступа: http://cnit.mpei.ac.ru/textbook/01_01_00_00.htm.

82. Проектирование основных образовательных программ, реализующих федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: метод. рекомендации для руководителей и актива учебно-методических объединений вузов / под ред. Н. А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2009. – 84 с.
83. Пути и методы усовершенствования процесса преподавания иностранных языков в вузе: сборник материалов научных конференций преподавателей и сотрудников СамГУ 2002–2006 гг. Секция методики преподавания иностранных языков / отв. ред. С. С. Юлаева. – Самара: Универсгрупп, 2006. – 164 с.
84. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: пер. с англ./ Дж. Равен. – М.: Когито-Центр, 2002. – 394 с.
85. Родчанин, Е. Г. Гуманист. Мыслитель. Педагог: об идеалах В. А. Сухомлинского / Е. Г. Родчанин, И. А. Зязюн, А. Л. Черненко. – М.: Альтаир, 2011. – 160 с.
86. Российское образование: федеральный портал. Глоссарий [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.edu.ru/index.php?page_id=50&op=word&wid=509.
87. Ростовцева, В. М. Компетентность и компетенции: герменевтический аспект в контексте диверсификации современного образования / В. М. Ростовцева. – Томск: Изд-во ТПУ, 2009. – 261 с.
88. Рыскулова, М. Н. Университетская лекция: традиции и инновации / М. Н. Рыскулова // Высшее образование в России. – 2011. – № 12. – С. 143–146.
89. Савенков, А. И. Образовательная среда [Электронный ресурс] / А. И. Савенков // Школьный психолог. – 2008. – № 19. – Режим доступа: http://psy.1september.ru/view_article.php?id=200801903.

90. Савруцкая, Е. П. Межпредметные связи в свете компетентностного подхода / Е. П. Савруцкая // Высшее образование в России. – 2011. – №. 3. – С. 86–90.
91. Сазанова, Т. А. Электронная хрестоматия по методике преподавания математики [Электронный ресурс] / Т. А. Сазанова, А. Г. Дубов. – Режим доступа: <http://fmi.asf.ru/Library/Book/Mpm/6f.html>.
92. Сazonova, L. I. O развитии системы оценки качества образования в условиях перехода на компетентностно-ориентированное обучение / Л. И. Сazonova // Модернизация высшей школы: проблемы перехода на компетентностно-ориентированное образование: материалы Международной научно-практической конференции (16–17 ноября 2007 г.). – Ч. 1 / под ред. Т. Ф. Кряклиной. – Барнаул: Издательство ААЭП, 2008. – С. 43–50.
93. Сафонова, В. В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж: Истоки, 1996. – 237 с.
94. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
95. Селевко, Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 1632 с.
96. Селезнева, Н. А. Проблема реализации компетентностного подхода к результатам образования / Н. А. Селезнева // Высшее образование в России. – 2009. – № 8. – С. 3–9.
97. Семенова, О. Л. Педагогические идеи С. Френе и их влияние на теорию и практику современного школьного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Семенова Ольга Леонидовна. – Волгоград, 2005. – 210 с.
98. Сергеев, И. С. Основы педагогической деятельности: учебное пособие / И. С. Сергеев. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.
99. Словарь современных понятий и терминов / под ред. В. А. Макаренко. – М.: Республика, 2002. – 526 с.

100. Смолкин, А. М. Методы активного обучения / А. М. Смолкин. – М.: Высшая школа, 1991. – 175 с.
101. Современный университет – школа: прецеденты и феномены взаимодействия: Кол. монография / под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск: Изд-во Том. гос. ун-та, 2007. – 302 с.
102. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – М.: Просвещение, 2002. – 239 с.
103. Соловейчик, С. Л. Учитель Сухомлинский и его новая книга [Электронный ресурс] / С. Л. Соловейчик // Комсомольская правда. – 1969. – 18 сентября. – Режим доступа: <http://1001.ru/arc/1september/issue153/>.
104. Соснин, Н. В. О структуре содержания обучения в компетентностной модели / Н. В. Соснин // Высшее образование в России. – 2013. – № 1. – С. 20–23.
105. Сурнин, Д. И. Формирование коммуникативной компетентности будущих специалистов физической культуры и спорта на основе интеграции психолого-педагогических дисциплин / Д. И. Сурнин // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 1(19). – С. 262–266.
106. Сухомлинский, В. А. Воспитание личности в советской школе / В. А. Сухомлинский. – Киев: Радянська школа, 1981а. – 382 с.
107. Сухомлинский, В. А. Избранные педагогические сочинения: в 3 т. / В. А. Сухомлинский. – М: Педагогика, 1979- 1981. – 1580 с.
108. Сухомлинский, В. А. Методика воспитания коллектива / В. А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1981б. – 192 с.
109. Сухомлинский, В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – М.: Политиздат, 1982. – 270 с.
110. Сухомлинский, В. А. Павловская средняя школа: Обобщение опыта учебно-воспитательной работы в сельской средней школе. – 2-е изд. / В. А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1979. – 393 с.
111. Сухомлинский, В. А. Родительская педагогика / В. А. Сухомлинский. – Новосибирск: Западно-Сибирское книжное издательство, 1985. – 221 с.

112. Сухомлинский, В. А. Рождение гражданина / В. А. Сухомлинский. – М.: Молодая гвардия, 1979. – 335 с.
113. Сухомлинский, В. А. Сердце отдаю детям / В. А. Сухомлинский. – 7-е изд. – Киев: Радянська школа, 1981. – 382 с.
114. Сысоев, П. В. Компетентность преподавателя иностранного языка в области использования информационных и коммуникационных технологий / П. В. Сысоев, М. Н. Евстигнеев // Язык и культура. – 2014. – № 1 (25). – С. 160–167.
115. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3.
116. Татур, Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия / Ю. Г. Татур. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 18 с.
117. Тимофеева, О. С. Воспитание уважительного отношения младшего школьника к родителям в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Тимофеева Ольга Станиславовна. – Оренбург, 2005. – 23 с.
118. Титова, Е. Ю. Гуманистические тенденции в отечественной педагогике во второй половине 40-х – 60-х гг. XX в.: На примере воспитательной системы В. А. Сухомлинского: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Титова Елена Юрьевна. – Екатеринбург, 2004. – 18 с.
119. Титова, Ю. В. Интернет как средство формирования коммуникативных навыков / Ю. В. Титова // Сборник научных трудов международной научно-практической конференции «Современные технологии обучения иностранным языкам» (г. Ульяновск, 26 января 2011 г.). – Ульяновск: УлГТУ, 2011. – С. 96–98.
120. Тхагапсоев, Х. Г. Компетентностное образование: к проблеме воплощения / Х. Г. Тхагапсоев // Высшее образование в России. – 2013. – № 6. – С. 71–76.

121. Тхагапсоев, Х. Г. Университет в современной России: технология как стратегический горизонт? / Х. Г. Тхагапсоев // Высшее образование в России. – 2011. – № 4. – С. 58–61.
122. Филимонова, Ю. В. Игровые технологии на занятиях по иностранному языку [Электронный ресурс] / Ю. В. Филимонова // Ярославский педагогический вестник. – 2006. – № 2. – Режим доступа: http://vestnik.yspu.org/releases/pedagogicheskiy_optyt/31_1/.
123. Федеральная служба государственной статистики. Статистический бюллетень 2011 года. Тенденции на рынке труда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gks.ru/bgd/regl/B11_04/IssWWW.exe/Stg/d03/2-rin-trud.htm.
124. Френе, С. Избранные педагогические сочинения /пер. с фр.; общ. ред. и вступление Б. Л. Вульфсона/ С. Френе. – М.: Прогресс, 1990. – 301 с.
125. Харламов, И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов. – М.: Гардарики, 1999. – 520 с.
126. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] / А. В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
127. Цепилова А. В. Интегративное развитие профессиональной и иноязычной коммуникативной компетенций будущих инженеров / А. В. Цепилова, Л. В. Михалева // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – № 6-2 (24). – С. 203-206.
128. Цепилова, А. В. Компетентностный подход в преподавании языка для специальных целей будущим инженерам / А. В. Цепилова, Л. В. Михалева // Язык и культура. – 2013. – № 2 (22). – С. 129–135.
129. Челпаченко, Т. В. Развитие идеи гармонии умственного и физического труда подростка в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Челпаченко Татьяна Викторовна. – Оренбург, 2005. – 25 с.
130. Черепанова, Н. Р. Оценка эффективности формирования коммуникативной компетенции в условиях практико-ориентированного

продуктивного обучения на уроках иностранного языка в вузе / Н. Р. Черепанова // Сборник научных трудов международной научно-практической конференции «Современные технологии обучения иностранным языкам» (г. Ульяновск, 26 января 2011 г.). – Ульяновск: УлГТУ, 2011. – С. 74–79.

131. Чошанов, М. А. Обзор таксономии учебных целей в педагогике США / М. А. Чошанов // Педагогика. – 2000. – № 4. – С. 86–91.

132. Шарохина, Е. В. Педагогика / Е. В. Шарохина, О. В. Долганова, О. В. Петрова. – М.: ЭКСПО, 2008. – 279 с.

133. Шарф, И. В. Реализация самостоятельной работы студентов в компетентностной модели / И. В. Шарф // Высшее образование в России. – 2011. – № 6. – С. 98–103.

134. Шехонин, А. А. Компетенции выпускников в образовательных стандартах, самостоятельно устанавливаемых университетами / А. А. Шехонин, Е. В. Караваева, И. В. Аржанова // Высшее образование в России. – 2011. – № 4. – С. 25–32.

135. Шумова, И. В. Активные методы обучения как способ повышения качества профессионального образования / И. В. Шумова // Педагогика: традиции и инновации: материалы Международной научной конференций (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). – Т. II. — Челябинск: Два комсомольца, 2011. – С. 57–61.

136. Ясвин, В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

137. Actualité de la pédagogie Freinet / R. Deldime [et al.]. – Bruxelles: Editions A. de Boeck, 1978. – 240 p.

138. Amis de Freinet. Le mouvement Freinet au quotidien: des praticiens témoignent. – Brest: Editions du Liogan, 1997. – 303 p.

139. Audet, M. Bibliothèque québécoise de Pédagogie Freinet: Les techniques Freinet [Электронный ресурс] / М. Audet. – Режим доступа: <http://bqpf.info/dossierplan/02textespratique/01techFr.html>.

140. Barré, M. Aventure documentaire. Une alternative aux manuels scolaires [Электронный ресурс] / M. Barré. – Режим доступа: <http://temoignage.barre.pagesperso-orange.fr/m5.html>.
141. Barré, M. Une éducation des différences / M. Barré // Actualité de la pédagogie Freinet. Actes du symposium tenu à l’Université de Bordeaux II le 26–28 mars 1987 (sous la direction de P. Clanché, J. Testanière). – Talence: Presse Universitaire de Bordeaux, 1989. – P. 87–95.
142. Barré, M. Célestin Freinet – un éducateur pour notre temps / M. Barré. – Nouans-Sartoux: PEMF, 1995.
143. Bizeau, N. Expression libre et pédagogie Freinet / N. Bizeau, C. Bizeau // Editions ICEM – Pédagogie Freinet. – 2002. – № 34.
144. Bowden, J. A. (Competency-Based Education – Neither a Panacea nor a Pariah [Электронный ресурс] / J. A. Bowden // Conference on Technological Education and National Development Report of Proceedings «TEND 97», Abu Dhabi, United Arab Emirates. – Режим доступа: <http://crm.hct.ac.ae/events/archive/tend/018bowden.html>.
145. Bowden, J. A. The University of Learning / J. A. Bowden, F. Marton. – London: Routledge Farmer, 2004. – 324 p.
146. Bru, M. La variété didactique dans la pédagogie Freinet / M. Bru // Actualité de la pédagogie Freinet. Actes du symposium tenu à l’Université de Bordeaux II le 26–28 mars 1987 (sous la direction de P. Clanché, J. Testanière). – Talence: Presse Universitaire de Bordeaux, 1989. – P. 121–125.
147. Bruliard, L. Le Mouvement Freinet: des origines aux années quatre-vingt / L. Bruliard, G. Schlemminger. – Paris; Montréal: L’Harmattan, 1996. – 294 p.
148. Comprehensive Adult Student Assessment Systems (CASAS). CASAS Competencies: Essential Life and Work Skills for Youth and Adults [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.casas.org/docs/pagecontents/competencies.pdf?Status=Master>.

149. Célestin Freinet, l'ICEM, un choix pédagogique, un engagement social et politique. Actes du 43e congrès international de l'ICEM – Pédagogie Freinet. – Editions ICEM – Pédagogie Freinet, 1996. – 496 p.

150. Cockerill, A. Each One Must Shine: the educational legacy of V. A. Sukhomlinsky / A. Cockerill. – Sydney: EJR Language Service Pty. Ltd., 2009. – 234 p.

151. Competency-based Language Teaching in Higher Education / ed. María Luisa Pérez Cañado. – Dordrecht: Springer, 2013. – 198 p.

152. Cortesero, R. La notion de compétences : clarifier le concept, en mesurer les enjeux / R. Cortesero // Jeunesses: études et synthèses. – 2013. – № 12. – P. 2–4.

153. Da Ros-Voseles, D. Why Children's Dispositions Should Matter to All Teachers [Электронный ресурс] / D. Da Ros-Voseles, S. Fowler-Haughey // Young Children (on the Web). – September, 2007. – Режим доступа: <https://www.naeyc.org/files/yc/file/200709/DaRos-Voseles.pdf>.

154. Delobbe, G. La pédagogie Freinet: l'inversion du «Champ pédagogique» / G. Delobbe // Actualité de la pédagogie Freinet. Actes du symposium tenu à l'Université de Bordeaux II le 26–28 mars 1987 (sous la direction de P. Clanché, J. Testanière). – Talence: Presse Universitaire de Bordeaux, 1989. – P. 170–176.

155. Démocratie et pédagogie Freinet // Editions ICEM – Pédagogie Freinet. – 2002. – № 18.

156. Dietrich, I. Les techniques Freinet appliquées à des enfants turcs dans l'enseignement de l'allemand comme deuxième langue / I. Dietrich // Actualité de la pédagogie Freinet. Actes du symposium tenu à l'Université de Bordeaux II le 26–28 mars 1987 (sous la direction de P. Clanché, J. Testanière). – Talence: Presse Universitaire de Bordeaux, 1989. – P. 239–247.

157. Direction générale de l'enseignement scolaire. Le socle commun des connaissances et des compétences [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eduscol.education.fr/cid45625/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>.

158. Educational Psychology: Cognition and Learning, Individual Differences and Motivation / ed. J. E. Larson. – New York: Nova Science Publishers, Inc., 2009. – 326 p.

159. Firsova, I. Enseigner la langue – enseigner la culture / I. Firsova // Сборник научных трудов международной научно-практической конференции «Современные технологии обучения иностранным языкам» (г. Ульяновск, 26 января 2011 г.). – Ульяновск: УлГТУ, 2011. – С. 146–149.

160. Freinet, C. Appel aux parents / C. Freinet. – Paris: Bibliothèque de l'école moderne, 1969. – 191 p.

161. Freinet, C. Education du travail / C. Freinet // Œuvres pédagogiques. – T. 1 / C. Freinet. – Paris: Editions du Seuil, 1994. – 588 p.

162. Freinet, C. La méthode naturelle. 1. L'apprentissage de la langue / C. Freinet. – Verviers: Marabout service, 1975. – 306 p.

163. Freinet, C. Les invariants pédagogiques: code pratique d'école moderne / C. Freinet. – Cannes: Editions de l'Ecole Moderne Française, 1964. – 88 p.

164. Freinet, C. Pour l'école du peuple: guide pratique pour l'organisation matérielle / C. Freinet. – Paris: F. Maspéro, 1969. – 183 p.

165. Freinet, C. Santé mentale de l'enfant. Les maladies scolaires, la dyslexie, la delinquance / C. Freinet. – Paris: F. Masperso, 1979. – 217 p.

166. Freinet, C. Travail individualisé et programmation / C. Freinet, M. Berteloot. – Cannes: Bibliothèque de l'école moderne, 1966. – 144 p.

167. Freinet, E. Naissance d'une pédagogie populaire / E. Freinet. – Paris: François Masperso, 1981. – 360 p.

168. Gendreau, S. Reaching a Plateau in Language Learning – How to Get Out of It? [Электронный ресурс] / S. Gendreau. – Режим доступа: <http://www.lingholic.com/reaching-a-plateau-in-language-learning-how-to-get-out-of-it/>.

169. Grosbois, M. Didactique des langues et recherche expérimentale / M. Grosbois // Les Cahiers de l'Acedle. – 2007. – № 4. – P. 65–83.

170. Houssaye, J. Freinet: pédagogue socialiste? / J. Houssaye // Actualité de la pédagogie Freinet. Actes du symposium tenu à l'Université de Bordeaux II le 26–28 mars 1987 (sous la direction de P. Clanché, J. Testanière). – Talense: Presse Universitaire de Bordeaux, 1989. – P. 32–40.
171. Le Bohec, P. L'école, réparatrice de destins? / P. Le Bohec. – Paris: L'Harmattan, 2007. – 263 p.
172. Legrand, L. Célestin Freinet [Электронный ресурс] / L. Legrand. – Режим доступа: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/freinete.pdf>.
173. Lovat, T. Australia: Moral education takes centre stage [Электронный ресурс] / T. Lovat // University World News. – 2008. – 23 November. – Режим доступа: <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20081120153301617>.
174. Meirieu, P. Freinet et les sciences de l'éducation: des rencontres, des questions, une espérance [Электронный ресурс] / P. Meirieu. – Режим доступа: <http://www.meirieu.com/ARTICLES/freinetetlesscienceseduc.pdf>.
175. Papadopoulou, E. The Humanitarian Pedagogy of Sukhomlinsky and the Application of his Ideas in Preschool Education / E. Papadopoulou // International Views on Early Childhood Education. – Joensuu: University of Joensuu, Savonlinna Department of Teacher Education, 2008.
176. Schlemminger, G. Le fichier de travail autocorrectif: quelques aspects historiques / G. Schlemminger // Le Nouvel Educateur. – 1994. – № 64. – P. 30–31.
177. Schlemminger, G. La pédagogie Freinet et l'enseignement des langues vivantes: approche historique, systématique et théorique / G. Schlemminger. – Berne: Peter Lang S. A., Editions scientifiques européennes, 1996. – 304 p.
178. Speelman, C. P. Beyond the Learning Curve / C. P. Speelman, K. Kirsner. – New York: Oxford University Press Inc., 2005. – 299 p.
179. Testanière, J. Le P. C. F. et la pédagogie Freinet / J. Testanière // Actualité de la pédagogie Freinet. Actes du symposium tenu à l'Université de Bordeaux II le 26–28 mars 1987 (sous la direction de P. Clanché, J. Testanière). – Talense: Presse Universitaire de Bordeaux, 1989. – P. 64–69.

180. Tuning Educational Structures in Europe. Universities' contribution to the Bologna Process: An introduction. 2nd edition [Электронный ресурс] / ed. J. González, R. Wagenaar. – Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, 2008. – Режим доступа: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/ENGLISH_BROCHURE_FOR_WEBSITE.pdf.

181. Tuning Educational Structures in Europe. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Linguistics [Электронный ресурс]. – Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, 2012. – Режим доступа: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/HUMART/Reference_Points_for_the_Design_and_Delivery_of_Degree_Programmes_in_Linguistics_-_Brochure.pdf.

182. Tuning Educational Structures in Europe. Reference Points for the Design and Delivery of Degree Programmes in Education [Электронный ресурс]. – Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto, 2009. – Режим доступа: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/Publications/Education_brochure.pdf.

183. Vial, J. Quelques réflexions sur la pensée active de Célestin Freinet / J. Vial // Actualité de la pédagogie Freinet. Actes du symposium tenu à l'Université de Bordeaux II le 26–28 mars 1987 (sous la direction de P. Clanché, J. Testanière). – Talense: Presse Universitaire de Bordeaux, 1989. – P. 16–21.

184. Weddel, K. S. Competency Based Education and Content Standards [Электронный ресурс] / K. S. Weddel. – Режим доступа: <http://www.d11.org/Transition/iep/Documents/CompetencyBasedEducation.pdf>.

185. Wlodkowski, R. J. Motivation and Teaching: A Practical Guide / R. J. Wlodkowski. – Washington, D. C.: National Education Association, 1978. – 212 p.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Анкета для определения уровня сформированности общекультурных компетенций

1. Внимательно прочтайте список компетенций

- 1) Выпускник ориентируется в системе общечеловеческих ценностей и учитывает ценностно-смысовые ориентации различных социальных, национальных, религиозных, профессиональных общностей и групп в российском социуме.
- 2) Выпускник руководствуется принципами культурного релятивизма и этическими нормами, предполагающими отказ от этноцентризма и уважение своеобразия иноязычной культуры и ценностных ориентаций иноязычного социума.
- 3) Выпускник владеет навыками социокультурной и межкультурной коммуникации, обеспечивающими адекватность социальных и профессиональных контактов.
- 4) Выпускник готов к работе в коллективе, социальному взаимодействию на основе принятых моральных и правовых норм, проявляет уважение к людям, готов нести ответственность за поддержание доверительных партнёрских отношений.
- 5) Выпускник осознает значение гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации; готов принять нравственные обязательства по отношению к окружающей природе, обществу и культурному наследию.
- 6) Выпускник владеет наследием отечественной научной мысли, направленной на решение общегуманитарных и общечеловеческих задач.
- 7) Выпускник владеет культурой мышления, способностью к анализу, обобщению информации, постановке целей и выбору путей их достижения, владеет культурой устной и письменной речи.
- 8) Выпускник умеет применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для своего интеллектуального развития, повышения культурного уровня, профессиональной компетенции, сохранения своего здоровья, нравственного и физического самосовершенствования.
- 9) Выпускник обладает способностью занимать гражданскую позицию в социально-личностных конфликтных ситуациях.
- 10) Выпускник знает свои права и обязанности как гражданина своей страны; умеет использовать действующее законодательство; демонстрирует готовность и стремление к совершенствованию и развитию общества на принципах гуманизма, свободы и демократии.

11) Выпускник стремится к постоянному саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства; может критически оценить свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства саморазвития.

12) Выпускник понимает социальную значимость своей будущей профессии, обладает высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности.

2. Оцените, пожалуйста, свой уровень владения перечисленными компетенциями и занесите ответ в таблицу (следайте отметку в каждом столбце напротив одного из вариантов ответа):

№ компетенции								0	1	2
Владею в достаточной мере										
В общем владею										
Понимаю содержание компетенции, но владею недостаточно										
Понимаю содержание компетенций, но не владею совсем										
Не понимаю содержания компетенции										

Спасибо за ответы!

ПРИЛОЖЕНИЕ 2**Анкета для определения освоенных компонентов общекультурных компетенций**

Отметьте в списке только те характеристики, которые, по Вашему мнению, относятся к Вам (не отмечайте те пункты, насчет которых Вы не уверены):

Я знаю:

- сущность и содержание системы общечеловеческих ценностей и характеристики нравственного и безнравственного поведения;
- общепринятые в цивилизованном обществе нормы этики и этикета;
- ценностные ориентации отдельных социальных, национальных, религиозных общностей и групп в составе всего сообщества граждан государства проживания;
- базовые принципы культурного релятивизма как философского направления, определяющего современный характер взаимодействия между различными культурами и их представителями;
- различия между культурным релятивизмом и моральным релятивизмом, отрицающим существование абсолютных этических ценностей;
- основные ценностные ориентации, лежащие в основе мировой культуры, культуры родной страны и отдельных ее регионов;
- характеристики различных стилей и регистров письменной и устной коммуникации;
- особенности построения процесса коммуникации в разных культурных общностях в различных ситуациях;
- базовые положения теории межкультурной коммуникации;
- нормы социального поведения в условиях работы в коллективе, в том числе состоящем из представителей различных национальных, культурных, религиозных общностей, объединенных общими профессиональными интересами;
- основы трудового законодательства, регулирующие взаимоотношения в коллективе, а также документально зафиксированные и/или незафиксированные нормы корпоративной этики, принятые в организации-работодателе;
- принципы гуманизма как системы мировоззрения;

- роль гуманистических ценностей в становлении и историческом развитии всех сфер жизни общества;
- основные научные направления и школы, относящиеся к различным сферам гуманитарного и естественного научного знания, отдельных выдающихся научных деятелей, их вклад в утверждение общечеловеческих ценностей и поиск решений глобальных задач;
- ключевые моменты истории развития науки и основные научные достижения, оказавшие серьезное влияние на развитие общества, переосмысление положения человека в обществе;
- базовые концепции развития общества и человека в нем, предлагающие решения для современных глобальных социальных, экономических, политических и культурных проблем;
- базовые понятия общенациональной теории, такие как: цели и задачи научного исследования, объект исследования, предмет исследования, актуальность и новизна и т.д.;
- основные методы научного исследования;
- комплекс лексических единиц, грамматические правила и фонетические особенности родного языка;
- современные средства и методы обучения и самообучения;
- основы здорового образа жизни: принципы здорового питания, личной гигиены, профилактики заболеваний;
- основы безопасности жизнедеятельности;
- способы повышения общей эрудированности и основные источники достоверной и объективной информации профессионального и социокультурного характера;
- средства и методы организации досуга, способствующие интеллектуальному, нравственному и физическому развитию;
- основные демократические права и свободы;
- базовые принципы демократического устройства государства;
- основные гражданские права и обязанности;
- основные положения Конституции родной страны;
- понятие «правового государства», построенного по демократическим принципам;
- доступные средства профессионального саморазвития и самоконтроля;
- способы получения информации о последних достижениях в сфере профессиональной деятельности;
- сферы практического применения полученных в процессе образования знаний;
- преимущества будущей профессии перед другими;

- свои профессиональные обязанности и предполагаемые условия труда.

Я умею:

- относиться с уважением и толерантностью к обычаям и традициям отдельных культурных общностей;
- адекватно выражать собственную социальную, национальную, культурную, религиозную идентичность и отстаивать ее, не нарушая свободы самовыражения представителей других сообществ;
- реализовывать свой социальный, личностный, профессиональный потенциал в условиях жизни в поликультурном обществе, не нарушая прав и свобод представителей других культур;
- выстраивать конструктивный диалог с представителями других культур, используя доступные в настоящее время способы обмена информацией;
- участвовать в развитии дружественных и партнерских взаимоотношений между родной страной и другими странами, между культурными и региональными общностями внутри родной страны;
- применять положения теории межкультурной коммуникации для решения коммуникативных задач в различных ситуациях общения;
- получать информацию о социокультурных особенностях коммуникантов из содержания и формы передаваемых ими сообщений;
- адекватно и грамотно выражать свои рассуждения в виде логически связанной устной речи или письменного текста с определенными и ясными коммуникативными интенциями;
- максимально качественно выполнять профессиональные обязанности в сотрудничестве с другими членами коллектива;
- выявлять и осознавать ценности, лежащие в основе деятельности коллектива, и принимать на себя ответственность за них;
- поддерживать доверительные, партнерские отношения с членами коллектива, соблюдая границы личного пространства в общении;
- поддерживать в себе и, по возможности, в коллегах мотивацию к совместному труду и сотрудничеству в достижении общих профессиональных целей;
- реализовывать собственный творческий потенциал без ущерба для профессиональной деятельности всего коллектива и отдельных его членов в частности;
- применять гуманистические принципы для построения собственных отношений с обществом и различными группами, входящими в его состав, а также с окружающим миром;

- руководствоваться системой гуманистических ценностей для оценивания собственных действий и действий окружающих, общественно-политических событий (войн, революций, реформ), экономических процессов и т.д.;
- критически относиться к событиям мировой и отечественной истории;
- бережно относиться к окружающей среде и природным богатствам;
- нести личную ответственность за сохранение и утверждение гуманистических ценностей;
- применять научные концепции, направленные на решение глобальных проблем, для понимания значимости собственной профессиональной и социальной деятельности;
- критически относиться к научным теориям решения глобальных проблем человечества и организации максимально справедливого и гуманного общественного устройства, выявлять их достоинства и недостатки;
- работать со всеми видами источников научной информации: электронными и печатными пособиями, монографиями, статьями научных журналов; пользоваться указанными в них ссылками;
- использовать накопленный опыт исследования научных проблем для достижения целей собственного исследования и ссылаться на него при оформлении научных, курсовых, дипломных работ;
- выстраивать собственное исследование в соответствии с общепринятой логикой научного исследования: определять цели, задачи, объект и предмет исследования, выбирать наиболее эффективные методы, выдвигать научную гипотезу;
- описывать процесс и результаты исследования, грамотно используя средства родного языка и принятую терминологию определенной научной сферы;
- повышать уровень собственной эрудированности и профессионализма, используя современные средства самообучения и самоконтроля;
- получать доступ к достоверной информации о явлениях и фактах, относящихся к сфере профессиональной деятельности и личных интересов и увлечений;
- критически относиться к источникам информации и получаемым из них сведениям;
- ответственно относиться к собственному нравственному и физическому здоровью;
- ориентироваться в политической ситуации, вопросах внутренней и внешней политики и отстаивать интересы родной страны;
- корректно проявлять национальную самоидентичность при взаимодействии с

представителями различных социальных, культурных, религиозных сообществ;

- обращать внимание на конфликтные ситуации, возникающие между отдельными индивидами и группами лиц, с целью их урегулирования;
- действовать в интересах родной страны, не ущемляя прав граждан других стран на самоидентичность, стремиться к развитию мирного взаимодействия и сотрудничества в различных отраслях;
- содействовать урегулированию конфликтов между представителями различных сообществ граждан родной страны или между гражданами родной страны и представителями других государств;
- защищать общечеловеческие ценности в конфликтных ситуациях, поддерживать наиболее гуманные варианты решения конфликтов;
- пользоваться услугами правовых институтов и организаций, представляющих социальные интересы, для защиты своих прав в случае их нарушения;
- вступать в легальные отношения различного рода с физическими лицами и организациями (трудоустройство, оказание услуг и проч.);
- принимать участие в социальной и политической жизни общества (например, выбирать представителей своих интересов в центральных и территориальных органах власти);
- контролировать законность деятельности законодательных, исполнительных и судебных органов власти;
- оказывать посильное содействие построению правового государства и развитию общества на основах демократии и гуманизма;
- сопоставлять результаты своей профессиональной деятельности с эталонными и получать информацию о своих сильных и слабых сторонах;
- определять наиболее сложные для себя ситуации профессиональной жизни и пути их решения;
- анализировать свои личные качества, являющиеся препятствием для профессионального и личностного совершенствования;
- адекватно реагировать на конструктивную критику результатов своей профессиональной деятельности от окружающих;
- оперировать различными средствами труда, применяемыми в профессиональной деятельности;
- оценивать уровень своей квалификации в вопросах профессиональной деятельности;
- оценивать важность своей профессии для развития общества, разъяснить ее

социальную функцию.

Я владею:

- базовыми навыками межличностного, социального, межкультурного общения с представителями различных национальных, социокультурных и религиозных общностей;
- средствами выражения собственной идентичности, основанной на системе ценностей, которыми выпускник руководствуется при принятии решений во всех сферах своей социокультурной и профессиональной деятельности;
- системой представлений о роли ценностей во всех сферах жизни и развития общества и отдельных социальных, национальных, религиозных, профессиональных общностей, входящих в его состав.
- стратегиями поведения в конфликтных ситуациях социального и межкультурного общения, в условиях разжигания межнациональной и межкультурной розни, пропаганды националистических идей, фашизма, геноцида и враждебного поведения представителей отдельных общностей по отношению к другим членам многокультурного, многонационального общества;
- современными технологиями обмена информацией для коммуникации с представителями других стран и регионов;
- базовыми навыками межличностного, социального, межкультурного общения с представителями различных национальных, социокультурных и религиозных общностей;
- широкой базой общеупотребительных лексических, грамматических, фонетических единиц языка;
- обширным словарем из различных сфер профессионального общения, обеспечивающим успешную коммуникацию с представителями различных профессиональных сообществ;
- стратегиями поведения в проблемных ситуациях профессионального общения;
- современными средствами самообразования для постоянного повышения квалификации и уровня общеинтеллектуального развития;
- системой понятий о гуманном поведении и уважении к личности человека;
- информацией о процессах гуманизации в мировом сообществе и мерах, предпринимаемых для утверждения гуманистических ценностей в качестве основы общественных отношений во всех странах мира;
- системой представлений о глобальных проблемах человечества, стоящих перед обществом в двадцать первом веке;
- навыками анализа глобальных проблем и поиска их решения на основе уже

существующих в отечественной и мировой науке теорий и концепций;

- основными методами научного исследования;
- широкой базой выразительных средств языка, используемых для логичного и четкого изложения научных положений, идей, выводов;
- широкой базой терминов и специальных слов;
- современными средствами получения информации – средствами коммуникации и информационными ресурсами;
- навыками базовой обработки информации и сохранения важных сведений;
- системой средств сохранения и поддержания собственного нравственного и физического здоровья и его защиты от вредных воздействий;
- информацией об истории родной страны и истории мирового развития;
- базовыми стратегиями коммуникативного воздействия на собеседника – убеждения, доказательства, опровержения ложных сведений;
- общими сведениями о действующем законодательстве в различных правовых сферах;
- навыками работы с правовыми документами, фиксирующими и регулирующими различные отношения между физическими и юридическими лицами, – договорами, распоряжениями, постановлениями, уставами и т.д.;
- способностями к саморефлексии и корректировке собственных действий;
- сведениями об эталоне результата своей профессиональной деятельности;
- опытом общения с представителями будущей профессии;
- опытом эмоционального отношения к результатам собственной профессиональной деятельности.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Пример лексико-грамматического теста

1. Choisissez les variantes correctes.

1. Vous _____ français?
 a) es;
 b) être;
 c) êtes;
 d) est.
2. _____ 18 ans.
 a) J'ai;
 b) Je suis;
 c) Je;
 d) Je suis âgé.
3. Monsieur Martin et _____ femme sont très sympathiques.
 a) sa;
 b) son;
 c) ses;
 d) leur.
4. Sylvie _____ souvent à la piscine.
 a) va;
 b) vais;
 c) allez;
 d) allons.
5. Pour aller à la poste, vous tournez _____.
 a) tout droit;
 b) à la droit;
 c) à droit;
 d) droit.
6. Hier, nous _____ avec Monsieur le Maire à midi.
 a) déjeunons;
 b) avions déjeuné;
 c) avons déjeuné;
 d) a déjeuné.

7. Je regardais la télévision depuis 1 heure quand il _____.

- a) arrivait;
- b) va arriver;
- c) est arrivé;
- d) arrivera.

8. Mon numéro de téléphone c'est le soixante-dix-huit, quatre-vingt-un, quarante, quatre-vingt-douze _____.

- a) 68-41-40-82;
- b) 78-41-40-92;
- c) 78-81-40-92;
- d) 68-81-14-92.

9. Vous connaissez monsieur Dupuis? Oui, je _____ connaît bien.

- a) leur;
- b) lui;
- c) le;
- d) la.

10. Vous buvez de la bière? Oui, _____ bois de temps en temps.

- a) je la;
- b) je lui;
- c) j'en;
- d) je le.

11. Il mange en _____ la télévision.

- a) regardait;
- b) regarde;
- c) regardé;
- d) regardant.

12. Si je pouvais, je _____ en vacances la semaine prochaine.

- a) partais;
- b) partirais;
- c) partirai;
- d) vais partir.

13. Je suis allée voir un film _____ était très intéressant.

- a) dont;
- b) que;
- c) qui;

d) où.

14. Je n'ai vu _____ Paul, _____ Jacques.

- a) ni...ni;
- b) pas...pas;
- c) ni...pas;
- d) pas...ni.

15. Si tu _____ nous serions allés au théâtre hier soir.

- a) voulais;
- b) voudrais;
- c) voudras;
- d) avez voulu.

16. Voici la salade que je vous ai _____.

- a) préparé;
- b) préparés;
- c) préparée;
- d) préparer.

17. Vous sortirez quand vous _____ vos devoirs!

- a) aurez fini;
- b) finirez;
- c) avez fini;
- d) auriez fini.

18. J'aurais voulu que _____ plus tôt.

- a) tu me le dises;
- b) tu me le dis;
- c) tu me l'aies dit;
- d) tu me l'aurais dit.

19. Je dois envoyer cette lettre _____, c'est urgent.

- a) plus tard;
- b) dans quelques temps;
- c) dès que possible;
- d) quand c'est possible.

20. Il fait _____ froid que je préfère rester près de la cheminée.

- a) beaucoup;
- b) trop;
- c) très;

d) tellement.

21. _____ sa pauvreté, il est heureux.

- a) Pourtant;
- b) Par contre;
- c) Bien que;
- d) Malgré.

22. Ce musée est _____ attrayant qu'on peut y voir de magnifiques sculptures.

- a) autant;
- b) plus;
- c) d'autant plus;
- d) de plus.

23. Je ne crois pas que vous _____ raison.

- a) avez;
- b) aurez;
- c) ayez;
- d) auriez.

24. Elle se lamentait sans cesse pour qu'on la _____.

- a) plaint;
- b) plainte;
- c) plaigne;
- d) plaindre.

25. J'admets mes fautes _____ le mensonge.

- a) dehors;
- b) hors de;
- c) hors;
- d) hormis.

2. Le vocabulaire ci-dessous n'est pas placé dans un contexte. Cela rend l'exercice plus difficile mais vous le ferez plus rapidement.

1. Chassez l'intrus:

Le travail

- A. Une consigne.
- B. Un gagne-pain.
- C. Un CDD.
- D. Un boulot.

2. Chassez l'intrus:

Un travail ingrat

- A. J'en ai marre.
- B. J'en bave.
- C. Je ne m'y ferai jamais.
- D. C'est exaltant.

3. Chassez l'intrus:

Etre doué pour

- A. Etre disposé à.
- B. Avoir la bosse de.
- C. Avoir des dons pour.
- D. Avoir des talents de.

4. Chassez l'intrus:

Le médecin

- A. Prendre le pouls.
- B. Enfler.
- C. Ausculter.
- D. Examiner.

5. Chassez l'intrus:

Le corps

- A. Se ronger les ongles.
- B. Hausser les épaules.
- C. Cligner de l'oeil.
- D. Jeter un oeil.

6. Chassez l'intrus:

Le corps (expressions)

- A. électoral.
- B. d'une épingle.
- C. de ballet.
- D. diplomatique.

7. Chassez l'intrus:

Santé

- A. C'est arbitraire.
- B. C'est contagieux.
- C. C'est psychosomatique.

D. C'est viral.

8. Chassez l'intrus:

Symptômes de la maladie

A. Des sueurs froides.

B. Une compresse.

C. Un frisson.

D. Des courbatures.

9. Chassez l'intrus:

Une oeuvre d'art

A. Une aquarelle.

B. Un tableau.

C. Une esquisse.

D. Une transposition.

10. Chassez l'intrus:

Un voyage

A. Un périple.

B. Une traversée.

C. Un circuit.

D. Une filature.

11. Chassez l'intrus:

Commencer

A. Aboutir.

B. Débuter.

C. Entamer.

D. Démarrer.

12. Chassez l'intrus:

Le domaine des transports

A. RATP.

B. SDF.

C. SNCF.

D. TGV.

13. Chassez l'intrus:

L'indécision

A. Je suis perplexe.

B. Je pèse le pour et le contre.

- C. J'ai des idées bien arrêtées.
- D. Je suis hésitant.

14. Chassez l'intrus:

L'envie

- A. Je rêve de.
- B. J'ai une attirance pour.
- C. Je suis tenté par.
- D. Je suis réticent.

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Пример задания с применением коммуникативной технологии обучения (дискуссия)

Groupe A (4–6 personnes): Lisez le texte et présentez un petit exposé (5 min. maximum) au groupe B. Ecoutez l'exposé du groupe B et posez des questions de précision (3 au minimum).

Une génération inoxydable

C'est un phénomène unique dans l'histoire française, né d'une conjonction particulièrement favorable de la démographie et de l'économie d'autant plus rare que l'on sait déjà qu'il ne pourra pas durer. Ce phénomène, c'est l'apparition d'une génération inédite. Née entre 1936 et 1950, elle fête aujourd'hui ses 50-55 ou 65 ans et paraît en tout point hors norme. D'abord, parce qu'elle est fort nombreuse. Ces plus de 55 ans, qui furent les petits Français babillants du baby-boom de l'après-guerre, représentent aujourd'hui 16 millions de nos compatriotes, soit 20 % de la population ! Un petit quart qui va démesurément enfler pendant le demi-siècle à venir, si l'on en croit les calculs de l'Institut national des études démographiques (Ined) : dans vingt ans, 40 % des Français auront plus de 55 ans, un tiers plus de 60 ans. Déjà, depuis trois ans, la France compte plus de sexagénaires que de moins de 20 ans. La France vieillit. (...)

Mais ces nouveaux seniors ne sont pas vieux, ou tout au moins ne se sentent pas âgés. Contrairement à leurs aînés, partis à la retraite souvent usés par le travail et les problèmes de santé, les sexagénaires d'aujourd'hui ont à peine quelques mèches grises. Ils sont en général bien portants, soucieux de leur apparence, avides de loisirs, de voyages et de sport... (...)

Il est donc de plus en plus anachronique de ne voir en la vieillesse qu'une image morbide de rigidité, de conservatisme et de décrépitude. Les sexagénaires sont jeunes. Et fringants. Que vont-ils donc faire ? Prendre leur retraite, comme la loi le leur permet ? Ou s'obstiner à garder les rênes de leurs entreprises, à occuper les postes d'administrateurs et les sièges électifs ? (...)

Et, en France, la classe politique pourrait bien ressembler, tout du moins en nombre d'années, à un « pouvoir gris ». Plus de la moitié des sénateurs ont plus de 60 ans, l'âge moyen des maires de communes de plus de 3 500 habitants est de 54 ans. Idem pour ceux qui les élisent. Alors qu'ils représentent 20 % de la population, les retraités forment déjà 30 % des électeurs. Bref, la démocratie a les tempes blanchies. Or, quand les papy-boomers seront à la retraite, ils auront encore plus de temps. Ne vont-ils pas accaparer les affaires publiques à leur avantage ? Faut-il redouter une gérontocratie à la française ? « Fantasme ! » Jean-Philippe Viriot-Durandal, maître de conférences en sociologie à l'université de Franche-Comté, en est convaincu. Vieux ne veut pas forcément dire réac. Il en veut pour preuve deux exemples, décortiqués dans son livre. D'abord, la dernière élection présidentielle, où le vote pour le Front national fut autant le fait des jeunes électeurs que de leurs aînés. La preuve aussi avec l'adoption de l'euro. « Six mois après l'introduction définitive de la monnaie unique européenne, les nostalgiques du franc étaient à peine plus nombreux chez les plus de 65 ans que dans l'ensemble de la population - 53 %, contre 48 % », écrit le sociologue. Qui ajoute que « l'opposition entre les jeunes générations, ouvertes sur le monde et sur l'avenir, et les anciennes, rétives au changement et réfractaires à la nouveauté », ne serait que caricature. (...)

Ajoutons, pour parfaire ce tableau, que ces seniors ont reçu de la science la perspective d'un quart de siècle de longévité supplémentaire traversé en relative bonne santé. « A 60 ans aujourd'hui, on

a encore devant soi vingt-cinq, voire trente années » , explique Patrice Leclerc, responsable du programme personnes âgées à la Fondation de France. Tous se disent actifs, se sentent jeunes et le sont. (...)

Alors, que faut-il attendre de cette génération si nombreuse et si peu connue ? On ne le sait guère, car, contrairement à d'autres pays, la France ne s'est jusqu'ici que fort peu intéressée au vieillissement de sa population, pourtant largement annoncé par les démographes. « La société française ne s'est jamais demandé comment accompagner le vieillissement inexorable de sa population », analyse Patrice Leclerc, de la Fondation de France. Le vieillissement était jusqu'il y a peu une stricte affaire de famille ». Or, aujourd'hui, c'est un défi massif lancé à notre pays. Déjà, les problèmes s'accumulent. De la prise en charge des personnes âgées dépendantes – « dans vingt ans, il y aura 2 400 000 personnes âgées de plus de 85 ans » , rappelle volontiers Hubert Falco, secrétaire d'Etat aux Personnes âgées - au financement des retraites, les solutions manquent. Faute d'y avoir réfléchi, car la recherche sur les conséquences sociales du vieillissement reste limitée. Surtout éviter d'y penser...

Pourtant, en 2006, le choc démographique sera rude. C'est l'année où les centaines de milliers de baby-boomers, nés lors du pic des naissances de 1946, arriveront à la retraite. C'est bientôt.

C. Golliau, E. Lanez - Le Point, 03/10/03

Groupe B (4–6 personnes): Lisez le texte et présentez un petit exposé (5 min. maximum) au groupe A. Ecoutez l'exposé du groupe A et posez des questions de précision (3 au minimum).

Une France de 75 millions d'habitants en 2050

Aurait-on sous estimé le dynamisme de la démographie française? Le recensement réalisé en 2004 révèle que la population augmente très sensiblement plus rapidement que ne l'avaient prévu les démographes. Au point que la France pourrait compter 75 millions d'habitants en 2050, soit 11 millions de plus que ne l'envisageait précédemment L'Insee dans son scénario central. Elle deviendrait ainsi le pays le plus peuplé de L'Europe des vingt-cinq, devant l'Allemagne.

Phénomène unique au sein de la «vieille Europe», le taux de croissance de la population française a augmenté de plus de 50 % depuis une quinzaine d'années, passant d'un rythme de 0,39 % par an sur la période 1990-1999 à 0,58 % au cours des années 1999-2003 et même 0,68 % en 2004. La France retrouve ainsi un rythme de croissance démographique qu'elle n'avait pas connu depuis 1974. Une génération!

Les données du recensement montrent en outre que cette croissance est due pour les trois quarts à l'excédent naturel de la population (solde des naissances et des décès) et pour un quart seulement à l'immigration. L'écart se creuse entre la France et les autres pays européens, à l'exception notable de l'Irlande dont la démographie est encore plus dynamique.

«Notre pays assure à lui seul la quasi-totalité de la croissance démographique de l'Europe des 25», souligne le ministre de l'Equipement. En 2003 (derniers chiffres disponibles), la population a augmenté de 216 000 habitants dans les vingt-cinq pays européens dont... 211 000 en France. D'où la nécessité, plus qu'ailleurs en Europe, d'adapter les politiques publiques du pays à cette nouvelle donne, notamment en matière de logement et d'aménagement du territoire.

Les démographes ne sont évidemment pas tous d'accord sur ces projections à long terme. La population française, qui a doublé en deux cents ans, a en effet alterné des périodes de forte croissance (première moitié du XIX siècle, début des années 1920, de la Libération jusqu'aux années

1960) et de déclin. Mais après avoir retenu des hypothèses plutôt malthusiennes ces dernières années, les pouvoirs publics ont tendance à privilégier le scénario optimiste.

«La mortalité a été plus faible que ce que l'on prévoyait pour 2004, la fécondité s'est maintenue. Le solde migratoire, quant à lui, est dans la fourchette haute de ce qui avait été imaginé. Au total, nous sommes bien au-dessus du scénario central de démographie retenu par l'Insee», ajoute l'expert de l'Ined.

L'un des enseignements clefs du recensement de 2004 est que le monde rural ne se dépeuple pas, au contraire. «Le désert français est un mythe», souligne le ministre. "Toutes les régions, à l'exception de Champagne-Ardennes, bénéficient d'un boom démographique". Mieux, ce sont les petites communes de moins de 2 000 habitants qui en profitent le plus, comme en témoignent les constructions de logement: sur la période 1999-2004, un tiers des logements neufs y ont été construits. Un phénomène qui, au passage, relativise le risque fortement politisé de dépérissement des services publics dans les campagnes.

N. Barré, M. Visot – Le Figaro, 12/05/05

Groupes A et B: Discutez le contenu de deux textes et characteriser la situation démographique en France. Comparez la situation démographique en France avec celle de la Russie. Quels sont les parallèles et les différences entre ces deux pays? Quels sont les mesures possibles pour stabiliser la situation démographique dans les deux pays? Exprimez vos idées de manière claire et argumentée.

ПРИЛОЖЕНИЕ 5

Пример газеты экспериментальной группы

LES NOUVELLES DE DIX

JOURNAL UNIVERSITAIRE



A découvrir : Les systèmes politiques nationaux – p. 2
 Russie Unie – comment ça marche? – p. 9

Opinions : La France et la Russie: le passé et l'avenir – p. 7
 L'immigration: blanc ou noir? – p. 11
 Une ville sibérienne de bien-être – p. 18

Mots croisés – p. 6

Œuvre littéraire : Facteur humain, ou ce que l'histoire ne dit jamais – p. 15

SYSTEMES POLITIQUES NATIONALS: INFORMATION DE BASE

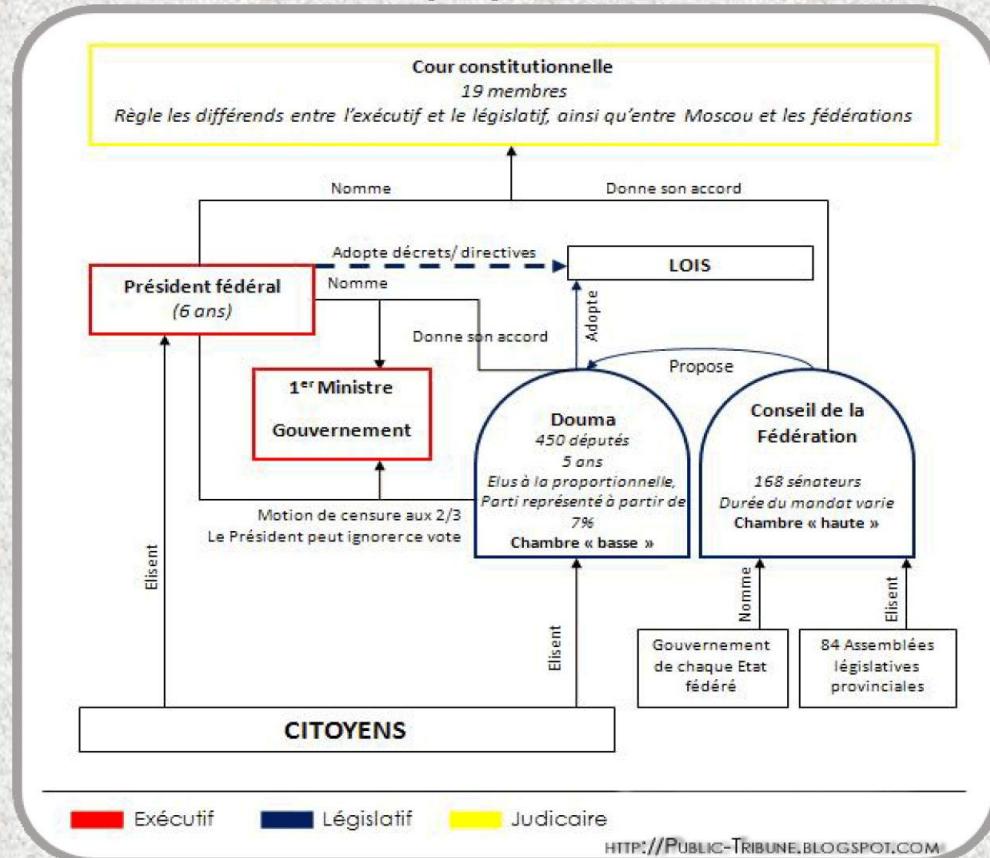
RUSSIE

La Russie a le régime **semi-présidentiel** (Le chef d'État est élu au suffrage universel direct ; le chef d'État a des prérogatives propres ; le gouvernement est responsable devant le parlement)

La Russie est l'État séculier. La **laïcité** ou le **sécularisme** est le principe de séparation de l'État et de la religion et donc l'impartialité ou la neutralité de l'État à l'égard des confessions religieuses. Par extension, laïcité et sécularisme désignent également le caractère des institutions, publiques ou privées, qui sont indépendantes du clergé.

En Russie il y a le **pluralisme** et le **multipartisme**. En sciences sociales, le **pluralisme** est un système d'organisation politique qui reconnaît et accepte la diversité des opinions et de leurs représentants.

Le **multipartisme** est la caractéristique d'un régime politique où la liberté d'association permet à plus de deux partis de participer aux débats politiques et aux élections. C'est un des fondements de la démocratie représentative. Le multipartisme implique que les autorités acceptent les sensibilités politiques qui lui sont étrangères et leurs critiques à son égard, c'est une garantie pour le citoyen de contrôle des actions étatiques, avec la presse libre, mais aussi de pouvoir librement intervenir sur la scène politique.



Les administrations se segmentent en:

1. Fédérales

- a. **Le président de La Fédération de Russie**
- b. **L'Assemblée fédérale** – c'est le parlement bicaméral de Russie. Il est formé de la chambre basse, la Douma d'État dont les membres sont élus au suffrage direct, et de la chambre haute, le Conseil de la Fédération dont les membres sont élus au suffrage indirect. L'Assemblée fédérale est composée des 450 membres de la Douma et des 166 membres du Conseil de la Fédération
- c. **Le gouvernement de Russie** à la tête duquel il y a Le Chef du gouvernement russe
- d. **Les pouvoirs exécutifs fédéraux:** Les ministères, Les Services fédéraux, Les agences fédérales de Russie
- e. **Le pouvoir judiciaire** – c'est un des trois pouvoirs constituant l'État. Il a pour rôle de contrôler l'application de la loi et sanctionner non-respect de la loi. Ce pouvoir est confié aux juges et aux magistrats (et parfois, dans une moindre mesure, à des jurés), qui se fondent sur les textes des lois (qui sont rédigés par le pouvoir législatif) pour rendre des décisions
- i. **Cour constitutionnelle de la Fédération de Russie** – c'est une haute cour faisant partie du système judiciaire russe, habilitée à juger si certaines lois ou décrets présidentiels sont contraires à la Constitution russe
- ii. **Cour Suprême de la Fédération de Russie**
- iii. **Cour supérieure d'arbitrage de la Fédération de Russie**

2. Régionales

Au niveau des sujets territoriaux de Russie il y a des institutions du pouvoir exécutif et du pouvoir législatif.

Le pouvoir exécutif est l'un des trois pouvoirs constituant l'État dans un régime démocratique respectant la séparation des pouvoirs. Il est chargé de gérer la politique courante de l'État et de contrôler l'application de la loi élaborée par le pouvoir législatif. Dans un régime dit "parlementaire", le pouvoir exécutif est bicéphale. Il est composé du chef de l'État et du gouvernement. Dans un régime dit "présidentiel" il est monocéphale. Il se résume au chef de l'État, le reste de l'administration lui étant complètement subordonné.

Le pouvoir législatif est en général chargé de voter la loi, de gérer le budget de l'État et de contrôler l'action du pouvoir exécutif. En Russie le pouvoir législatif est présenté par L'Assemblée fédérale de la Fédération de Russie et par les assemblées législatives aux régions.



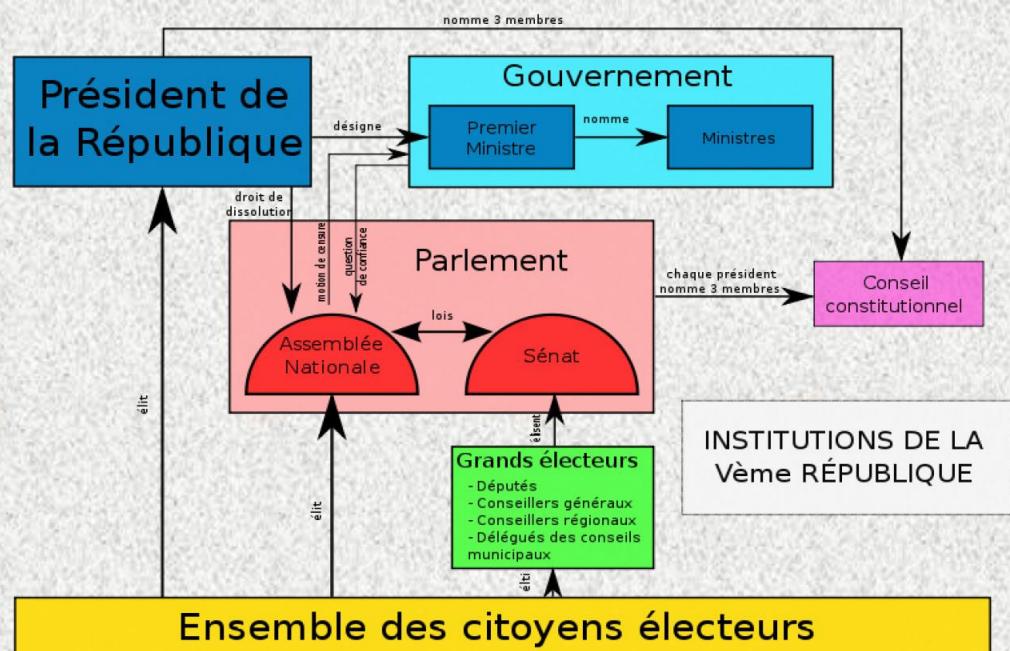
FRANCE

La France (la République française) est une démocratie libérale dont le gouvernement a la forme d'une république. Les fondements de l'organisation politique et administrative actuelle de la France ont été fixés en 1958 par la Constitution de la Cinquième République. Selon l'article premier de cette constitution, « la France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale ». La devise de la République c'est « Liberté, Égalité, Fraternité ».

La Cinquième République est la forme du régime républicain en vigueur en France. Elle succède à la Quatrième république (1946) et marque une rupture par rapport à la tradition parlementaire de la république française dans la volonté de renforcer le rôle du pouvoir exécutif.

Le président de la France exerce la plus haute fonction du pouvoir exécutif. Il est élu pour 5 ans.

Premier ministre est le chef du gouvernement. Il est nommé par le Président de la République. Le pouvoir exécutif est partagé entre le Président et son Premier ministre. Sous la proposition de celui-ci, le Président nomme les autres membres du gouvernement et met fin à leurs fonctions. Le Premier ministre est responsable de la Défense nationale. Il assure l'exécution des lois. Il exerce le pouvoir réglementaire et nomme aux emplois civils et militaires.



Le pouvoir législatif appartient au Parlement, formé de deux chambres, l'Assemblée nationale et le Sénat. L'Assemblée nationale a le dernier mot en cas de désaccord prolongé avec le Sénat sur l'adoption d'une loi. Ce dernier est formé en 2011 de 348 sénateurs élus pour six ans par 150 000 grands électeurs (principalement des élus locaux) et est de ce fait considéré comme moins représentatif que l'Assemblée nationale.

Le pouvoir exécutif appartient en premier lieu au Président de la République, élu pour 5 ans. Le Président de la République est le chef de l'État et le chef des armées, il promulgue les lois et peut dissoudre l'Assemblée nationale.

Le pouvoir judiciaire se réglemente à l'article VIII de la Constitution « Le pouvoir judiciaire ». Il est lui-même subdivisé entre un ordre administratif, dont la plus haute juridiction est le Conseil d'État, et un ordre judiciaire, dont la plus haute juridiction est la Cour de

Cassation. La conformité des lois à la Constitution, la régularité des scrutins et, plus largement, le respect des institutions sont contrôlés par le Conseil constitutionnel.

L'Assemblée nationale forme, avec le Sénat, le Parlement de la Cinquième République française. Son rôle principal est de débattre, d'amender et de voter les lois. De plus, cette institution a, contrairement au Sénat, le pouvoir de renverser le gouvernement, ce qui implique que celui-ci ne devrait pas être en désaccord avec elle. Elle siège au palais Bourbon à Paris.

Le Sénat constitue la chambre haute du Parlement français selon le système du bicamérisme. Il détient le pouvoir législatif avec l'Assemblée nationale. En vertu de l'article 24 de la Constitution de la Cinquième République, il est le représentant des collectivités territoriales et, avec l'Assemblée nationale, des Français établis hors de France. Il siège au palais du Luxembourg.

La commune est le territoire administré par une municipalité, seule dépositaire de l'état civil et du cadastre. Elle est donc l'échelon de base des divisions administratives du territoire. La commune correspond à un espace rural, avec un chef-lieu (bourg ou simple village) et des écarts (tout lieu habité distinct du chef-lieu, c'est-à-dire les hameaux et les habitations dispersées); une ville isolée; une partie d'agglomération multicommunale.

Le département est une division administrative de la France, créée le 22 décembre 1789, à la fois collectivité locale décentralisée, circonscription administrative déconcentrée et circonscription électorale. Les départements forment le second niveau de division territoriale de la République française après les régions administratives qui sont des regroupements de départements. La France est divisée en 101 départements depuis 2011.

La région est une collectivité territoriale de la République française. Elles sont 27 en France.

Quelques doctrines et régimes politiques

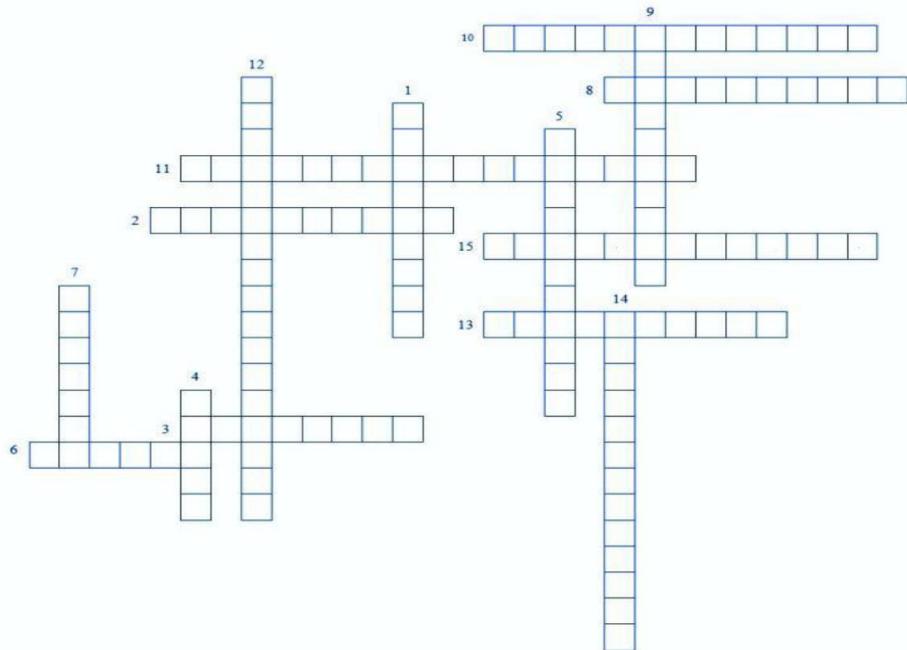
Le **conservatisme** est l'opinion ou l'état d'esprit de ceux qui refusent les innovations politiques, sociales et même techniques et qui soutiennent les partis dits conservateurs.

Le **progressisme** est un courant de pensée qui considère qu'une transformation profonde des structures sociales et politiques doit être accomplie pour une plus grande justice sociale et pour l'amélioration des conditions de vie.

Le **libéralisme** est une doctrine de philosophie politique qui affirme la liberté comme principe politique suprême ainsi que conséquence de responsabilité individuelle, et revendique la limitation du pouvoir du souverain.

La **démocratie** est le régime politique dans lequel le peuple est souverain, la notion de peuple désigne les citoyens d'un état, la citoyenneté n'étant pas forcément donnée à toute la population.

La **monarchie** est un système politique où l'unité du pouvoir est symbolisée par une seule personne, appelée « monarque ». Elle n'est ni nécessairement une royauté, ni nécessairement héréditaire : il a toujours existé des monarchies électives, par exemple chez les Gaulois. Selon la définition de Montesquieu, une monarchie se définit par le gouvernement absolu d'un seul, mais ce pouvoir est limité par des lois.

MOTS CROISES**Horizontalement**

2. Ce pouvoir appartient au Parlement, formé de deux chambres, l'Assemblée nationale et le Sénat.
3. Ce pouvoir appartient en premier lieu au Président de la République française.
6. C'est la plus grande collectivité territoriale de la France république.
8. Ce pouvoir contrôle l'application de la loi.
10. C'est le régime politique où plus de deux partis peuvent participer aux débats politiques et aux élections.
11. Le parlement bicaméral de Russie.
13. Le régime politique dans lequel le peuple est souverain.
15. Dans ce régime le pouvoir exécutif est bicéphale et composé du chef de l'Etat et du gouvernement.

Verticalement

1. Il a la plus haute fonction du pouvoir exécutif.
4. Il constitue la chambre haute du Parlement français selon le système bicamérisme.
5. C'est la division administrative de la France qui est créée le 22 décembre 1789.
7. Le principe de séparation de l'Etat et de la religion.
9. Ce système d'organisation politique reconnaît et accepte la diversité des opinions et de leurs représentants.
12. En Russie c'est une haute cour faisant partie du système judiciaire russe.
14. L'opinion ou l'état d'esprit de ceux qui refusent les innovations.

(voir page 19 pour les réponses)

ENQUETE POLITIQUE

“LA FRANCE ET LA RUSSIE: LE PASSE ET L’AVENIR”

Nous avons interrogé 11 étudiants des pays différents (tels que la Russie, les États Unis, l’Irlande, l’Ukraine, la Chine et la Slovaquie). Les personnes interrogées habitent maintenant Ocean City des États-Unis, ils sont étudiants d’échange. L’âge moyen du groupe interrogé est 21 ans. Parmi les personnes interrogées il y avait 6 hommes et 5 femmes.

Le questionnaire se compose de 3 questions sur le sujet politique.

Les questions et les réponses au choix:

- 1) Est-ce que le système politique de la France est efficace? Argumenter votre réponse, s’il vous plaît. (Oui – 8, Non – 3. L’argumentation est ci-dessous)

Quelques exemples d’argumentation:

Oui parce que...Le président de la République est supporté par la majorité de la population du pays

Oui parce que...L’initiative et la volonté des habitants sont importantes pour le gouvernement.

Non parce que...Il y a beaucoup de manifestations en France

Non parce que...La moitié de la population est mécontente à cause des lois nouvelles concernant les homosexuels.

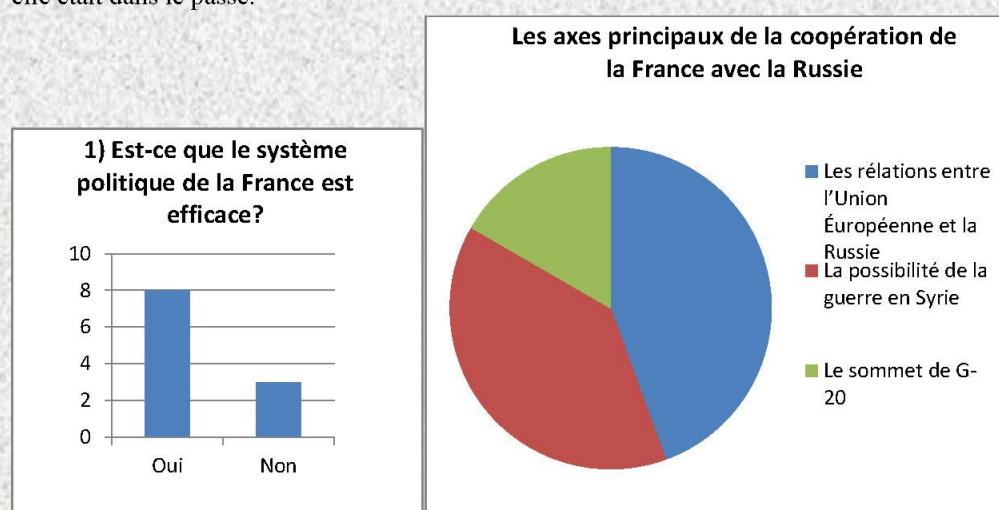
- 2) Indiquez les axes principaux de la coopération de la France avec la Russie (Plusieurs variantes sont possibles).

Les réponses:

- La possibilité de la guerre en Syrie (7 personnes)
 - Les relations entre l’Union Européenne et la Russie (8)
 - Le sommet de G-20 (3)
- 3) À votre avis, quelle est l’avenir de la coopération franco-russe?

Le résumé des réponses:

En générale, tous les personnes interrogées sont sûres que cette coopération sera efficace comme elle était dans le passé.



Pour conclure on peut dire que les personnes interrogées sont plus intéressées aux questions concernant la guerre en Syrie et les controverses de toute sorte plus qu'aux questions de la vie quotidienne. Presque tous les étudiants interrogés estiment que la coopération franco-russe est avantageuse pour les deux pays.



FICHE D'INFORMATION

RUSSIE UNIE, COMMENT ÇA MARCHE ?

Ce jour il n'y a pas beaucoup de gens en Russie qui s'intéressent à la politique. Mais malgré cela chacun connaît le parti politique « Russie unie ». Comment le parti a atteint le succès et pourquoi ce parti est si populaire aujourd'hui on va voir dans cet article.



"Russie Unie" est le plus grand parti démocratique de notre pays. Il a été fondé en avril 2001 par l'intégration du parti « Patrie » (leader - Loujkov), du parti « Toute Russie » (leader - Chaimiev) et du parti « Unité » (leader - Choigou) sous le nom « Unité et Patrie - Russie Unie ».

Alexandre Bespalov a devenu le président du conseil général du parti. En même temps les leaders des partis unis Sergey Shoigu, Iury Loujkov et Mintimer Chajmiev a été élus les coprésidents du conseil supérieur du parti.

Le premier congrès du parti « l'Unité et la Patrie – la Russie Unie » a eu lieu 20.11.2002. Boris Gryzlov, le ministre des affaires intérieures, a reçu le poste du président du conseil supérieur (il a mené le parti). Un peu plus tard, le 27 février 2003 Alexandre Bespalov a quitté son poste et Valery Bogomolov est devenu le président du conseil général du parti.

Au deuxième congrès, qui a eu lieu le 29.03.2003, le parti a affirmé le manifeste « Voie du succès national » et a commencé à créer le programme préélectoral pour les élections à la Douma d'État. Le manifeste a déclaré l'ordre, la légitimité et la sécurité extérieure du pays; la lutte contre la criminalité et la pauvreté; l'amélioration de la qualité de l'éducation et la santé publique; la restitution de l'unité et l'intégrité territoriale du pays; la garantie de la consolidation et la stabilité politique et économique de la société. Le programme du parti a été orienté à la moyenne classe.

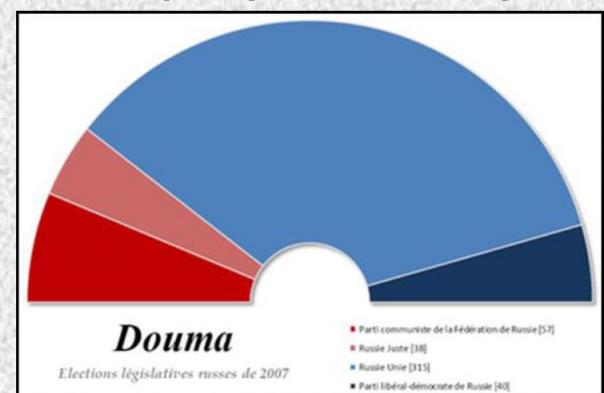
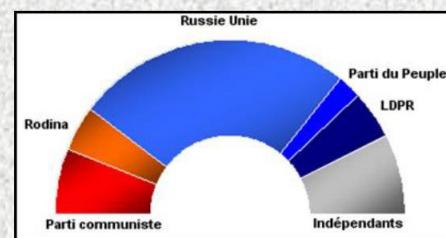
Le parti a commencé immédiatement à remporter un succès important. Le 7 décembre 2003 "Russie Unie" a remporté la victoire aux élections (38 % des voix). On a obtenu 315 sièges sur les 450 de la chambre basse (la Douma d'État), et a contrôlé aussi 88 des 178 sièges du Conseil de la Fédération. Dès le début le parti a soutenu la politique du président Vladimir Poutine, c'est pourquoi ces élections ont montré le triomphe du président et ses alliés qui ont obtenu la majorité absolue à la Douma.

En 2007 le parti a répété le succès (64,30 % des voix) et a obtenu 315 des 450 sièges de la Douma.

Le 7 mai 2008 Vladimir Poutine a remplacé Boris Gryzlov et a devenu « la tête » du parti.

En 2011 le parti a remporté la victoire aux scrutins encore une fois (49,32 % des voix et 238 sièges).

Le 24 septembre 2011

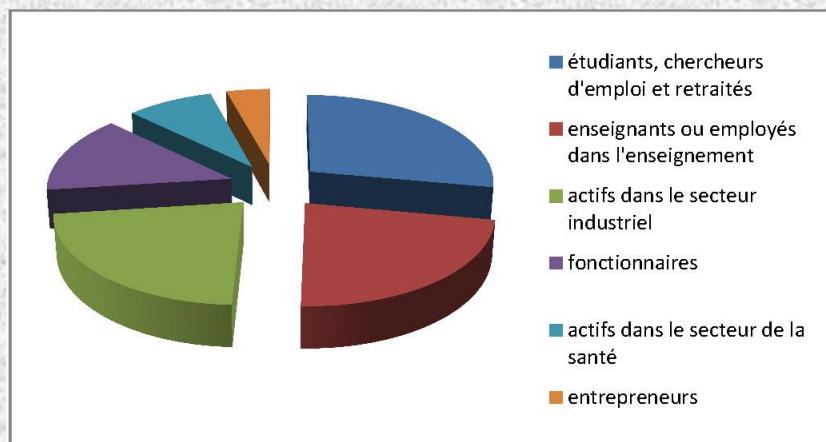


Dmitri Medvedev et Vladimir Poutine ont déterminé la direction de la politique:

1. La modernisation de l'économie;
2. L'extermination de la corruption;
3. Le renforcement du système judiciaire ;
4. La lutte contre la migration illégale et la criminalité ethnique;
5. L'établissement du système moderne politique;
6. La sécurité intérieure et extérieure;
7. Placement de la Russie parmi cinq plus grandes économies du monde;
8. L'augmentation de salaire ;
9. Le réarmement de l'armée et de la flotte;
10. La création ou la rénovation des lieux de travail.

Le 26 mai 2012 a eu lieu XIII congrès du parti où Dmitri Medvedev a été élu le président de "Russie Unie".

Quant aux membres du parti, le 23 septembre 2010 le parti a compté 2 055 602 adhérents, dont 26 % d'étudiants, chercheurs d'emploi et retraités ; 21,2 % d'enseignants ou employés dans l'enseignement ; 20,9 % d'actifs dans le secteur industriel ; 13,2 % de fonctionnaires ; 8 % d'actifs dans le secteur de la santé ; 4 % d'entrepreneurs.



Aujourd'hui, le parti domine dans les parlements régionaux et réalise avec succès tous les projets en cherchant à l'augmentation de la qualité de la vie de la population, au développement dynamique économique.

INTERVIEW

L'IMMIGRATION: BLANC OU NOIR?

Ce n'est pas un secret que les problèmes de la migration restent irrésolus. C'est l'immigration en particulier qui joue un grand rôle dans la vie des pays, y compris la France et la Russie. Aujourd'hui nous tâcherons d'observer la situation générale avec l'immigration en deux pays - en France et en Russie. Notre locuteur s'appelle Éléna, elle travaille comme professeur du russe et de la littérature. Éléna voyage beaucoup, c'est pourquoi elle peut nous raconter la situation avec l'immigration en France et commenter la même situation en Russie.

Moi : Bonjour, Éléna. Je vous remercie pour que vous avez trouvé le temps pour me répondre aux quelques questions.

Éléna : Bonjour.

M : D'abord, pour débuter, je vous demanderai quelque chose simple. Que savez-vous de la France politique?

É : Il n'y a pas longtemps que j'ai appris que les pouvoirs français ont adopter une nouvelle loi. Il s'agit d'interdire d'aller aux écoles en hijabs.

M : D'accord. Vous êtes la personne active en politique? Est-ce que vous participez aux élections?

É : Non, je ne les participe pas.



M : Connaissez-vous le président actuel de la France?

É : Le dernier président dont je me souviens est Nicolas Sarkozy, et encore je sais Charles de Gaulle au nom duquel on a appelé un des aéroports parisiens.

M : C'est bien. Pour vous aider, le président actuel est François Hollande. Et bien, nous passons donc au thème de notre interview. Qu'est-ce que vous pensez de l'immigration en général? Des immigrants en Russie? Est-ce que l'immigration est un phénomène positif ou négatif?

É : On ne peut pas dire catégoriquement que c'est bien ou mal. Dans l'ensemble, l'immigration est une chose positive. Elle permet le sang de ne pas croupir, je veux dire, les mariages entre les immigrants et les citoyens du pays d'accueil sont bons. C'est très salutaire pour un homme comme pour une espèce. Quant à l'économie, à la politique, je trouve la situation en Russie inacceptable. Quand il y a le mélange incontrôlable des cultures et des nations différentes, c'est mal pour tous les deux pays. On implante la culture des autres par la force, ce n'est pas bon pour

les Russes.

M : Vous dites que vous trouvez la situation politique et économique inacceptable. Pourriez-vous expliquer votre avis ?

É : Politiquement l'immigration ne fait pas du bien aussi parfois, car, d'habitude, nous acceptons les gens qui sont ressortissants d'un autre état. Ils travaillent chez nous, mais ils n'influencent pas entièrement le côté politique du pays. Économiquement, l'immigration fait plutôt du mal que du bien, parce que les immigrants sont nombreux dans notre pays, on les estime comme une force de travail presque gratuite. Par la suite, pour les supérieurs, pour les autorités il est plus facile d'embaucher quelqu'un qui fera le travail pour un petit salaire, que d'embaucher celui qui tout fera correctement et bien mais pour un salaire raisonnable.

M : Comment croyez-vous, le part des immigrants en France est-il haut ? Pourquoi ?

É : Je pense que ce part en France reste haut. La tolérance européenne ne sait pas de limits. Ils accueillent les gens, ils permettent d'aller chez eux, de travailler à leur pays, par conséquent, les français doivent faire les actions selon les désirs de leurs hôtes. C'est pourquoi si beaucoup de gens tâchent de se trouver en France et en Europe généralement.

M : Selon les données de 2012, la population française était 65,3 millions d'habitants, 12 millions parmi eux étaient des immigrants, cela fait 18 % d'immigrants en France. Quant à la Russie, la population russe est 143,1 millions d'habitants 9,5 millions desquels sont des immigrants, en plus 3-4 millions de ceux qui se trouvent illégalement à la territoire de la Russie. Ça fait 10% d'immigrants en Russie. Comment peut-on expliquer cette différence ?

É : À mon avis, 10% c'est déjà beaucoup, 18% c'est vraiment trop. Beaucoup d'immigrants en Russie sont les citoyens des pays de l'URSS – du Caucase, de la Moldavie, et les autres pays de l'ancien URSS. Leurs économies sont en dépression, ils gagnent de l'argent ici, en Russie, c'est pourquoi notre économie baisse aussi. J'étais à Moscou cet été, et il y avait quelques régions, où vous, une Russe, vous sentez comme vous êtes une étrangère parce qu'il y avait seulement des faces asiatiques. Ça me fait vraiment peur. Quand ces immigrants viennent chez nous, travaillent et puis restent pour vivre ici, c'est presque normal. Mais quand le ruisseau de l'argent va à l'autre pays, c'est terrible. Et regardons-nous la France : les Français sont opprimés par des arabes. Ils sont de la culture étrangère, de la religion musulmane. En même temps la France est un pays chrétien. Voilà d'où vont les conflits. Et il ne faut



pas oublier que presque tout le monde veut voir Paris, goûter les vins français et ainsi du reste.

M : Récemment on a adopté en France une nouvelle loi concernant l'immigration. La loi impose le contrôle sévère des lieux de travail pour des étrangers et le refus de loger les gens qui restent illégalement à la territoire de la France plus que dix ans. À votre avis, peut-on prendre telles mesures pour la situation russe ?

É : Il est grand temps pour le faire. À notre pays il n'y a pas de restriction sévère pour avoir l'enregistrement en Russie. Les français sont très scrupuleux, ils vérifient tous les documents, relèvent les raisons et les buts de visite de la France, ils vérifient l'information sur la personne venant, le climat familiale, la situation avec le travail, les plans pour le futur. On ne fait pas ça en Russie. Il suffit d'envoyer quelques documents, et vous allez obtenir votre enregistrement. Partout en Russie, chaque jour beaucoup de citoyens étrangers obtiennent leurs enregistrement sans raisons solides.

M : Votre position est claire. Et la particularité d'immigration russe se contient-elle à ces gens qui viennent à notre pays et restent ici sans raisons ?

É : Je peux dire le suivant : ça ne ferait pas de problèmes si ces immigrants respectaient les traditions,



les coutumes et la manière de conduite du pays où ils sont les hôtes. Ces hommes croient que c'est seulement leur manière de vivre qui est uniquement correcte, ils tâchent d'imposer leurs coutumes tout en le faisant très agressivement aux citoyens du pays d'accueil. Ce n'est pas correct. Quand on vous invite chez soi, vous suivez les règles du maître de la maison, n'est-ce pas ? C'est la même situation avec les immigrants. Et voilà, les points principaux de l'immigration en Russie sont la possibilité superficile d'avoir l'enregistrement et la mauvaise volonté des immigrants de suivre les règles de la société russe.

M : Je vois. Comment les autorités doivent-ils réagir à ces choses ? Quelles démarches pouvez-vous conseiller aux pouvoirs pour régler ce problème ?

É : Si je ne me trompe pas, en Russie on va adopter la loi sur le renforcement des règles d'immigration. Encore une difficulté qui existe, c'est le déportation du pays. Le pays du déporté a souvent peu d'argent par suite le pays déportant doit trouver les finances pour amener la personne situé dans la territoire illégalement à sa patrie. Ça couté très cher, c'est pourquoi pour les pouvoirs il est plus facile de fermer les yeux sur ces personnes que les envoyer à leurs pays et dépenser de l'argent. C'est plus facile parce que les finances pour la déportation sont prises des taxes des citoyens, et ainsi on perd les finances pour la médecine et pour l'éducation. J'espère

qu'en France la situation est plus simple à résoudre car, pour être honnête, la France est un pays beaucoup plus riche que la nôtre.

M : À votre avis, comment le part d'immigrants de ces deux pays se changeront-ils au futur ? Vont-ils s'augmenter ou, par contre, se diminuer ?

É : Malgré la politique stricte, je crois que le part des immigrés s'augmentera. Mais en France ça sera moins rapide, la politique là-bas est plus sévère. Quant à nous... Je veux que bientôt tout ça change et le nombre des immigrants en Russie baisse.

M : Merci pour vos réponses, vous avez beaucoup aidé.

É : Merci à vous aussi.



ŒUVRE LITTÉRAIRE

FACTEUR HUMAIN, ou ce que l'histoire ne dit jamais

«Syrie.

Une guerre civile, un conflit armé ou bien la troisième guerre mondiale?

...

Une question qui intéresse beaucoup de gens aujourd’hui: qu'est-ce qui nous attend bientôt? Malheureusement, on ne peut plus espérer, que tout va se résoudre sans conséquences sensibles pour le monde.»

France. Le Monde. 20 juillet, 2013

Malik lit cette article pour la troisième fois déjà. Il ne peut pas mettre le journal sur la table. C'est trop difficile à comprendre. Il n'y a que 3 ans, tout était bien, mais maintenant... Qu'est-ce qui se passe?

Malik a 25 ans. Il habite Paris depuis 7 ans. Il est né en Syrie, à Damas, dans la famille des fermiers, et il a quitté son pays pour faire ses études en France. Ses parents n'étaient pas riches, mais son père a beaucoup travaillé pour faire partir Malik en Europe, pour qu'il étudie à l'Université de prestige.

Il avait 18 ans quand il est venu à Paris. Tout était nouveau pour lui, quelques choses étaient bizarres, mais Malik était intelligent, beaucoup plus intelligent qu'on attend d'un jeune homme de son âge. Il était le meilleur dans sa classe à l'école, il faisait du progrès en mathématiques, en physique, en chimie, en langues étrangères. Il parlait excellent français et allemand. Il connaissait un peu d'anglais aussi.

Ses parents étaient fiers de lui. Sa mère disait toujours qu'il aura du succès un jour. Et heureusement, son père pouvait garantir ce succès de Malik (ou bien le commencement de ce succès).

Le 25 juillet 2006 il a reçu la lettre d'acceptation à l'Université ***** à Paris, France. Quelques jours après il était déjà à bord d'un avion Damas-Paris.

Etait-il heureux? Bien sûr. Il remerciait son père pour cette possibilité unique chaque jour. Il le fait maintenant aussi. Mais il pouvait sentir la douleur à son cœur : il aimait ses parents trop, c'était difficile pour lui de les quitter. Il savait qu'il n'aura pas de possibilité de les visiter ou de les appeler souvent.

Les 5 années suivantes il a passé comme ça. Il étudiait très bien, il travaillait, il n'avait presque pas de temps libre. Cependant il était très content de sa vie.

Il a entendu quelques fois que dans son pays il y avait des problèmes avec l'eau pure et avec la récolte, mais personne dans sa famille ne lui disait qu'on avait besoin d'argent, qu'on avait faim. Son père restait toujours joyeux, optimistique. Malik pensait que tout était bien. Heureusement, c'était vraiment comme ça.

Bien que la famille de Malik ait perdu beaucoup d'argent, ils en avaient assez pour vivre.

Ainsi passe l'automne de 2011.

La guerre civile en Syrie a commencé.

Les révoltes, les victimes...

Les parents de Malik et leur fille de 6 ans-Adène (la soeur cadette de Malik) ont décidé de quitter Damas et de partir au Sud du pays.

Les appels en France ont devenu plus rare, Malik n'entendait presque jamais les voix de ses proches. Mais ils écrivaient des lettres chaque mois avec des nouvelles.

Il regardait les nouvelles chaque jour effrayé que quelque chose du mal peut se passer.

Mais Malik recevait les lettres avec des bonnes nouvelles.

Un jour il a appris que sa famille avait quitté la Syrie et était partie pour Israël. Malik ne s'inquiète pas beaucoup déjà. Il pense que il n'y est pas de danger.

Septembre 2013

Les Etats-Unis décident d'intervenir en Syrie. La Russie, la France et quelques autres pays ne supportent pas leur décision, Israël est au danger. La famille de Malik est au danger.

« Mon cher Malik,

Comment vas-tu? Est-ce que tout est bien à Paris?

J'ai des mauvais nouvelles. Nous étions attaqués ici, à ****. Ta soeur est à l'hôpital.

Nous espérons que tout sera bien, mais maintenant elle est dans le coma. Les médecins ne nous disent rien.

C'est très dangereux ici, mais nous n'avons pas assez d'argent pour démenager.

Nous attendons ton réponse le plus vite possible.

Bisous,

Mama et Papa »

« Non, non, c'est pas vrai, elle est bien, tout va bien. Je ne crois pas»-pensait Malik en lisant la lettre.

« Je dois y aller. Je dois voir ma famille. »

Il prend l'avion pour Tel-Aviv et après le taxi pour *****.

Il apprend que sa famille habite dans une petite maison au centre de la ville.

Sa mère et son père n'ont lui reconnaissent pas d'abord. Il a devenu plus grand, plus beau.

Malik a visité sa petite soeur beaucoup à l'hôpital, elle a guéri dans une semaine.

Ils vivaient ensemble, comme une vraie famille pendant quelques mois.

Le 24 decembre 2013

Le Noël? Mais non... Les attaques contre l'Israël ont commencé. Tous les gens s'échappent de la ville. Tous les gens sauf les parents de Malik et Adène.

La bombe est tombé sur leur maison. Ils sont morts tout de suite.

Malik et Adène étaient au magasin.

Les bandits syriens les ont capturé bientôt.

Personne ne sait ce qui s'est passé avec Adène, Malik a été fusillé.

Il portait un T-shirt blanc avec les mots « vive le paix », qui était au sang quand on l'a trouvé.

La France, La Russie et les autres pays d'opposition étaient forcés d'aider.

La guerre a commencé.



INTERVIEW

UNE VILLE SIBÉRIENNE DE BIEN-ÊTRE

Aujourd'hui nous tâcherons d'observer la vie en deux villes - Tomsk et Kemerovo. Notre interlocutrice s'appelle Yana, elle fait ses études à la faculté de droit à l'Université d'Etat de Tomsk. Yana est originaire de Kemerovo et elle peut nous raconter de sa ville natale par rapport à Tomsk.

M : Yana, peux-tu commenter la vie dans deux ville - Kemerovo et Tomsk?

Y : Bien sûr!

Je suis née à Kemerovo et j'ai déménagé à Tomsk après l'école. Tomsk est plus grande que Kemerovo, elle est plus bruyant. C'est vraiment une ville d'étudiants. Je l'aime beaucoup.

M : Et quant aux villes elles-mêmes, peux-tu nous dire au sujet de l'environnement, du transport?

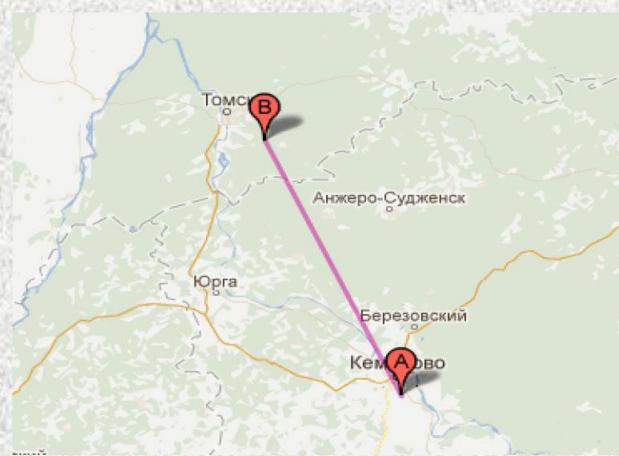
Y : Tomsk est plus propre que Kemerovo comme j'ai déjà dit malgré qu'il y a un nucléaire dans la ville fermée Seversk. J'ai été en excursion en Seversk, c'est une ville très belle et propre. Les autorités tâchent d'entretenir le verdissement de la ville, le nettoyage de la ville; comme vous le savez, dans un bosquet autour de l'Université il y a beaucoup d'écureuils qui ne peuvent être trouvés à Kemerovo.

Et pourtant, pour les retraités dans cette ville il y a des avantages des transports publics, ils paient le tarif moins que les autres. Et bien sûr qu'il faut présenter des papiers, des documents pour payer moins, mais ce n'est pas obligatoire.

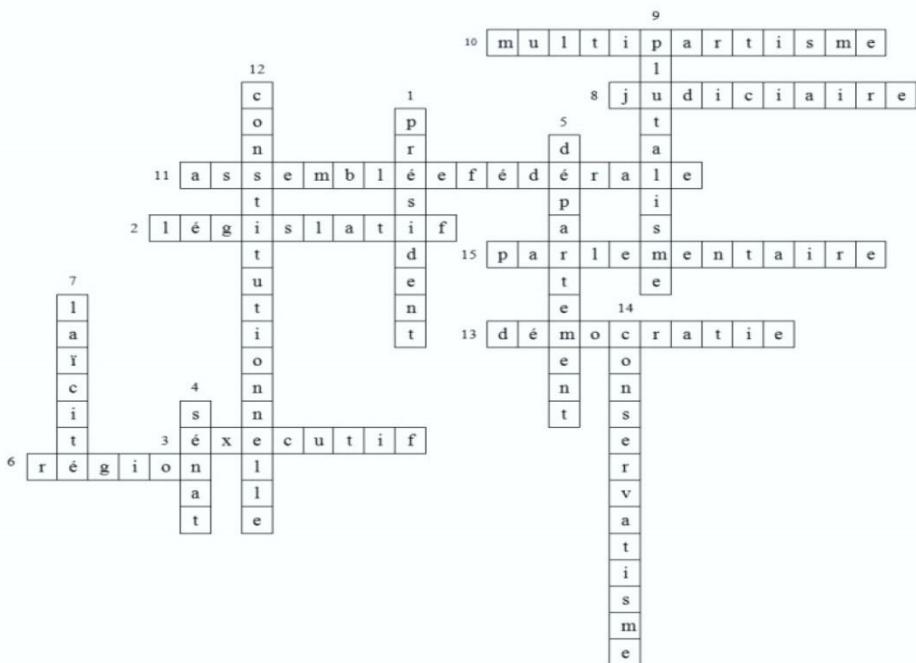
M : Que peux-tu me dire sur la vie ici? Je sais que tu t'impliques dans plusieurs projets communautaires.

Y : Oui, il y a un projet à Tomsk, lié à l'écologisation de la ville. Chacun peut participer à ce projet: écoliers, étudiants, médecins, ingénieurs, etc. Ceci est souvent appelé Samedi national de travail volontaire. D'habitude, nous sortons dans les rues, ramassons les feuilles, détritus, plantons des arbres. J'ai fait cela pendant deux années. Il s'agit d'une campagne assez grande qui reçoit le soutien des autorités locales.

M : Merci pour les réponses, Yana, c'était très intéressant d'apprendre quelque chose de nouveau sur la différence entre Kemerovo et Tomsk.



MOTS CROISES (réponses)



SOURCES UTILISEES

1. <http://www.wikipedia.org>
2. <http://toupie.org>
3. http://ru.wikipedia.org/wiki/Единая_Россия
4. http://fr.wikipedia.org/wiki/Politique_en_Russie
5. <http://izbiraem.ru/party/s/34>
6. <http://er.ru/history/>
7. <http://www.public-tribune.fr/>
8. <http://french.ruvr.ru/>
9. <http://mfa-pmr.org/>
10. <http://community.sk.ru/>
11. <http://www.alger-info.com>
12. <http://www.ouest-france.fr>
13. <http://vesti.kz/>
14. <http://www.bygeo.ru>
15. <http://www.humanevents.com>
16. <http://aviascanner.net/routs/>

Les nouvelles de dix. Journal Universitaire. Rédacteur: E. M. Kuznetsova. Le numéro a été préparé par: Vostrikova L., Zaytseva D., Ivanova A., Ishevskaya S., Monguch A., Chadrina A., Chitikova A. № 1, septembre 2013.
Tous droits réservés.