

Дифференцированность лексической темпоральности в романе М. А. Булгакова «Мастер и Маргарита» позволяет не только регулировать движение фабулы, но и реализовать авторский замысел: посредством разности в направленности вектора и скорости движения сформировать образы времени каждого из трех романских миров и соединить их временные координаты в одной темпоральной данности, что способствует сюжетной и композиционной завершенности текста. Кроме того, лексическая темпоральность способствует преодолению дискретности общего художественного времени за счет внешней и внутренней циклизации всех трех континуумов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Керимов Т. Х. Поэтика времени. М., 2005.
2. Чередниченко В. И. Типология временных отношений в лирике: Монография. Тбилиси, 1986.
3. Бахтин М. М. Эпос и роман. СПб., 2000.
4. Соколов Б. В. Роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита». Очерки творческой истории. М., 1991.
5. Булгаков М. А. Собрание сочинений: В 5 т. Т. 5: Мастер и Маргарита; Письма. М., 1990.
6. Щукина Д. А. Интерпретация художественного текста: Категория времени в романе М. Булгакова «Белая гвардия»: Дис. ... канд. филол. наук. СПб., 1996.
7. Яковлева Е. С. Фрагменты языковой картины мира: Модели пространства, времени и восприятия. М., 1994.
8. Белякова С. М. Образ времени в диалектной картине мира (на материале русских старожильческих говоров юга Тюменской области). Тюмень, 2005.
9. Флоренский П. А. Столп и утверждение истины. М., 1990.
10. Сартр Ж. -П., Камю А. Две грани экзистенциализма. М., 2001.
11. Булгаков М. А. Собрание сочинений: В 8 т. Т. 4: Князь тьмы: Редакции и варианты романа «Мастер и Маргарита». СПб., 2002.
12. Яблоков Е. А. Лицо времени за стеклом вечности: Историософия Михаила Булгакова // *Общественные науки и современность*. 1992. № 3.

*Евгения Владимировна ЯТАЕВА —
старший преподаватель кафедры
французской филологии*

УДК 378.016:81

ХАРАКТЕРИСТИКА УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ-ЛИНГВИСТА

АННОТАЦИЯ. В настоящей статье проводится анализ современных исследований в области методики и психологии обучения иностранным языкам с целью обоснования необходимости внедрения учебно-познавательной компетенции в рамках профессионального языкового обучения, а также представлена ее содержательная и компонентная характеристика.

The paper is aimed at basing the necessity of learning competence application in studying languages, as well as at terming its notion. To achieve the purpose, special scrutiny is given to the notion of learning competence, to the totality of its characteristics and components. For theoretical grounding the author employs current methodological and psychological investigations within the scope of higher education.

Модернизация различных сфер жизнедеятельности общества, происходящая в настоящее время в нашей стране, оказывает значительное воздействие на организацию языковой подготовки в системе высшего профессионального образования, вынуждая ее адаптироваться к этим изменениям. Одним из требований в сложившейся ситуации является ориентация специалиста на конкурентоспособность на мировом интеллектуальном рынке труда, что определяет в качестве основного требования к специалисту умение саморазвиваться путем непрерывного обновления своего интеллектуального потенциала. В связи с этим будущий специалист еще в рамках профессиональной подготовки в вузе должен быть сориентирован на необходимость систематического повышения своей профессиональной квалификации, обеспечивающего ему сохранение высокого уровня профессионального мастерства и способствующего повышению социальной роли, профессиональному росту личности, ее нравственному совершенствованию.

Данная проблема впервые была обоснована и частично решена в рамках личностно-деятельностного подхода, отражающего общую гуманистическую направленность современного образования, его интенсификацию и активизацию [16, 4, 2, 8 и др.].

Признавая высокую значимость личностно-деятельностного подхода к обучению иностранному языку, необходимо однако отметить, что он не отвечает некоторым требованиям современной системы образования, в частности, его положения не позволяют с предельной четкостью обозначить модель специалиста в совокупности предъявляемых к нему требований. Данная задача может быть решена, на наш взгляд, через изменение содержания и процесса образования на основе *компетентностного подхода*, суть которого *создание ситуаций, жизненно важных для учащихся, и поддержка действий, которые могут привести к формированию у них той или иной компетенции*.

Учитывая значимость умений самостоятельного овладения иностранным языком, нами был проведен анализ научной литературы, посвященной изучению профессиональной компетентности педагога, в частности, в рамках профессионального языкового образования [17, 3, 7, 12 и др.], который позволил нам сделать следующие выводы:

1. Изучение феномена «профессиональная компетентность педагога» в историческом плане свидетельствует о постепенном осознании исследователями необходимости внедрения учебно-познавательного компонента в ее состав. Содержание данного компонента конкретизируется от общего понимания профессиональной компетентности как системы, динамично развивающейся на протяжении всей активной, творческой жизнедеятельности педагога, до осознания необходимости формировать у будущих специалистов готовность к профессиональному самообразованию. Однако большинство исследователей чаще всего ограничивается простым указанием на необходимость развития стремления к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, не конкретизируя их состав и пути формирования. В случаях, когда самообразовательные умения уточняются, их состав свидетельствует об отсутствии целостного представления о структуре учебно-познавательной компетенции.

2. В интерпретациях модели профессиональной компетентности преподавателя-лингвиста также в целом по-прежнему доминирует традиционный взгляд на ее содержание, не учитывающий учебно-познавательный компонент. Включение данного компонента предусматривается некоторыми исследователями лишь в составе лингводидактической и личностной компетенций и частично в составе коммуникативной компетенции.

3. Можно также отметить, что учебно-познавательный компонент в современных классификациях профессиональной компетентности преподавателя-лингвиста не имеет фиксированного места, являясь чаще всего составляющей вариативной субъективной ее части.

Исходя из изложенного выше, необходима целенаправленная работа по формированию у будущих преподавателей учебно-познавательной компетенции как одной из существенных квалификационных характеристик, отсутствие которой, если рассматривать перспективы профессионального развития преподавателя комплексно, способно снижать эффективность профессиональной компетентности в целом.

Рассмотрим интерпретации понятия «учебно-познавательная компетенция», а также прокомментируем основные характеристики и компоненты его структуры.

Анализ современной психолого-педагогической литературы показал, что учебно-познавательная компетенция является одной из основных ключевых образовательных компетенций выпускника учебного заведения. Характеризуя данное понятие, исследователи исходят прежде всего из категории «компетенция», взятой в общем виде [11, 6 и др.]. Так, применительно к процессу обучения иностранному языку И. А. Бобыкина характеризует *учебно-познавательную компетенцию будущего учителя-лингвиста* как «систему знаний, умений и опыта лингвосамообразовательной деятельности, включающую также личностное качество — познавательную самостоятельность и обеспечивающую продуктивное качественное осуществление лингвосамообразования и эффективную организацию лингвосамообразовательной деятельности учащихся» [1. С. 26].

В качестве признаков учебно-познавательной компетенции как одной из ключевых общеобразовательных компетенций выступают:

— *интегативность и целостность*: учебно-познавательная компетенция предполагает усвоение учеником не отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов;

— *многофункциональность*: овладение учебно-познавательной компетенцией позволяет решать различные проблемы в повседневной, профессиональной или социальной жизни;

— *комплексность*: учебно-познавательная компетенция требует использования различных умственных процессов (аналитических, коммуникативных, прогностических и др.) и интеллектуальных умений при условии значительного интеллектуального развития;

— *надпредметность*: ключевая компетенция применима к широкому кругу учебных дисциплин и областей жизнедеятельности [13. С. 18-20].

При этом, наибольшую значимость, по мнению большинства ученых, представляет последняя характеристика учебно-познавательной компетенции — надпредметность, которая обеспечивается наличием в ее основе *учебно-познавательных умений*, определяемых как «универсальные для учебных предметов способы получения и применения знаний в отличие от предметных умений, которые являются специфическими для той или иной учебной дисциплины» [15. С. 23].

Актуальность формирования данных умений обусловлена их академической мобильностью (расширяющей познавательные ресурсы учащегося), дающей возможность решать возникающие познавательные проблемы во всех видах деятельности и способствующей комфортности процесса учения, а также их

ролью в повышении эффективности работы вуза и реализации политики непрерывного образования [15. С. 23].

Далее, на основе анализа специальной литературы, посвященной изучению компонентов, выделяемых в структуре компетенции в общем плане [9, 14, 10, 5 и др.], нами была определена компонентная структура учебно-познавательной компетенции. Данный анализ позволил нам сделать вывод о том, что понятие учебно-познавательной компетенции целесообразно трактовать как образовательный результат в том случае, если в нем синтезируются следующие аспекты:

— *когнитивный*, понимаемый как система представлений, взглядов, знаний, отражающих индивидуально-своеобразные активные способы познавательного отношения учащегося к происходящему. Основным результатом этого компонента является: самостоятельное конструирование нового опыта, потребность в самообразовании, знания о приемах и средствах усвоения учебного материала, «открытия» нового знания, активная познавательная позиция;

— *операционно-деятельностный*, представляющий собой комплекс самостоятельных познавательных умений, а также способов учебно-познавательной деятельности, обеспечивающих возможность присвоения, сохранения и переработки информации и направленных на решение конкретных профессионально-педагогических задач на основе сформированных знаний самообразовательной деятельности. Результат данного компонента определяют: владение учащимся умениями и способами учебной работы, умениями умственной деятельности, смысловым анализом, планированием деятельности; умение ею управлять; владение метазнаниями, приемами самоконтроля, рефлексии, самокоррекции и др.;

— *ценностно-смысловой*, определяемый системой мотивов, интересов, ценностей — показателей познавательной компетентности, обеспечивающих применение знаний, опираясь на которые учащемуся удастся осуществлять деятельность.

Последний компонент, по мнению И. А. Бобыкиной, имеет особую важность в структуре учебно-познавательной компетенции, так как формирование в учебном процессе знаний, умений и навыков учебно-познавательной деятельности не является самоцелью. Обучение в этом случае направлено, прежде всего, на формирование и развитие качеств личности будущего преподавателя, обеспечивающих осуществление эффективного самообразования и позволяющих на этой основе добиваться высоких результатов в профессиональной деятельности. Важным для формирования учебно-познавательной компетенции является не только то, научится ли будущий педагог осуществлять лингвистическое самообразование, но и то, будет ли он это делать после окончания вуза [1. С. 37].

Таким образом, в данной статье были обоснованы причины необходимости введения учебно-познавательного компонента в рамках профессиональной компетенции преподавателя иностранного языка, определены содержание и структура данного компонента.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бобыкина И. А. Формирование лингвосамообразовательной компетентности будущего учителя в процессе профессионально-педагогической подготовки: Дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2003. 184 с.
2. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение, 1991. 222 с.
3. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: ЛГУ, 1970. 114 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
5. Ломакина О. Е. Проективный подход к формированию коммуникативной компетенции студентов языкового вуза (Английский язык): Дис. ... д-ра пед. наук. Тамбов, 2004. 452 с.

6. Макарова Т. П. Планирование и организация методической работы в школе (часть II). М., 2001. 160 с.
7. Маркова А. К. Психология труда учителя: Книга для учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
8. Махмутов М. И. Современный урок и пути его реализации. М.: Знание, 1975. 64 с.
9. Павлютенков Е. М. Профессиональное становление будущего учителя // Советская педагогика. 1990. № 11. С. 64-69.
10. Сахарова Н. С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета: Дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург, 2004. 401 с.
11. Слостенин В. А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Межвуз. сб. науч. тр. М.: МГПИ, 1982. С. 14-28.
12. Соловова Е. Н., Сафонова В.В., Махмуриян К.С. Аттестация преподавателей ИЯ в контексте развития системы непрерывного педагогического образования // Английский язык в школе. 2002. № 1. С. 47-58.
13. Стратегия модернизации содержания общего образования / А. А. Нинский // Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М.: Мир книги, 2001. 30 с.
14. Харитоновна Н. В. Формирование профессиональной компетентности будущих педагогов в процессе изучения иностранного языка: Дис.... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2002. 191 с.
15. Шамардина Т. В. Формирование учебно-познавательной компетентности старшеклассника в образовательном процессе гимназии: Дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2003. 256 с.
16. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М.: Сентябрь, 1996. 96 с.
17. Van Ek J. A. Objectives for foreign language learning. Vol. 1: Scope. Strasbourg: Council of Europe Press, 1986. 89 p.

Янина Леонидовна КУЗНЕЦОВА —
аспирант сектора филологии Института
гуманитарных исследований

УДК 811.161.1?373

ЖЕНСКИЙ АНТРОПОНИМИКОН СТАРООБРЯДЦЕВ ИСЕТСКОЙ ВОЛОСТИ КОНЦА XIX В.

АННОТАЦИЯ. В статье анализируется система женских имен старообрядцев Исетской волости конца XIX в., дается сравнительный анализ с именниками как в Российской Империи, так и за ее пределами.

The author analyses the system of female personal names of old believers that were used at the end of XIX century in Isetsk volost in comparison with the list of personal names of Russian Empire and aboard.

Общая тенденция современного языкознания — переход от лингвистики «ино-моментной», структурной, к лингвистике антропологической, рассматривающей явления языка в тесной связи с культурной и духовно-практической деятельностью человека говорящего — является сегодня наиболее актуальной. Имена собственные — наиболее динамичный пласт лексики — составляют ономастическое пространство, определяемое моделью мира, существующей в когнитивном представлении народа, дающего имена. Антропонимы — особая лексико-грамматическая категория, отличающаяся от многих других имен собственным характером индивидуализации объекта: каждый объект номинации (человек) имеет имя [1. С. 36]. Антропонимикон