

ВЕСТНИК

МГГУ им. М.А. Шолохова

Sholokhov Moscow State University
for the Humanities

1
2014

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Москва
2014

УДК 37.013.77
ISSN 1992-6391

1.2014

Издается с 2001 г.

УЧРЕДИТЕЛЬ:

Московский
государственный
гуманитарный
университет
им. М.А. Шолохова

**ПИ № ФС 77–19007
от 15.12.2004 г.**

Адрес редакции:

109240, Москва,
ул. В. Радищевская,
д. 16–18

Интернет-адрес:

www.mgoru.ru

Подписной индекс

36734

в основном каталоге
Роспечати

**ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО
УНИВЕРСИТЕТА
им. М. А. Шолохова**

Серия «ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ»

Редакционная коллегия

А.С. Огнев – *гл. редактор*,
А.Ф. Ануфриев – *зам. гл. редактора (психология)*,
А.В. Антонова – *зам. гл. редактора (педагогика)*,
С.П. Елшанский – *отв. секретарь*,
А.А. Вербицкий, Г.П. Скамницкая,
Т.С. Комарова, Э.И. Сокольникова,
Т.А. Ратанова

Журнал входит в Перечень ведущих
рецензируемых журналов и изданий ВАК

Электронная версия журнала: www.mgoru.ru

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Степанов В.Г.

К.Н. Корнилов – основоположник отечественной материалистической психологии (ученый, организатор, педагог) 5

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Кириллов А.Г.

Оценка эффективности системы управления вузом 16

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПЕДАГОГИКИ

Семёнова Т.А.

Подвижная игра как средство подготовки ребенка-дошкольника к жизни 22

Серова Т.А.

Использование особенностей творческого метода И.И. Левитана на занятиях художественной направленности 26

Скоморохов Б.Е.

Оптимизация процесса формирования здорового образа жизни молодежи в условиях муниципального района 32

Тарасюк Н.А., Коновалова П.В.

Модель формирования прагматической компетенции у младших школьников в процессе применения игровых стратегий на уроках иностранного языка 37

ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Борщёва В.В., Григорян Я.Г.

Развитие учебной автономии студентов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе 43

Варенина Л.П.

Интенсивное обучение иностранному языку онлайн 48

Гулая Т.М., Герасименко Т.Л.

Опыт использования технологии «Развитие критического мышления» в процессе обучения профессионально-ориентированному деловому английскому языку 54

<i>Кауркина А.С.</i>	
Опытно-экспериментальная система интегрированных технологий обучения иностранным языкам студентов гуманитарного вуза	62
<i>Саргина И.В., Немыкина И.Н.</i>	
Современные подходы к формированию эстрадной стрессоустойчивости вокалиста-исполнителя	66
<i>Соболева О.С., Гусева Н.В.</i>	
Тестирование как средство контроля и оценки знаний студентов неязыкового вуза	71
<i>Удод Н.М.</i>	
Дополнительное художественное образование как способ формирования художественной культуры при подготовке педагогов дополнительного образования в вузе	76
<i>Хорошун К.В.</i>	
Подготовка студентов инженерного вуза к производственной практике на основе информационных технологий	80
<i>Якушева Н.М.</i>	
Электронное обучение: подходы к реализации, примеры средств обучения и учебных заведений	84
СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА	
<i>Глухов В.П.</i>	
Изучение особенностей формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	89
ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	
<i>Петренко Е.А.</i>	
Диагностика общих компетенций обучающихся по специальности «Сестринское дело»	98
НАШИ АВТОРЫ	105
CONTENTS	107
ПАМЯТКА АВТОРУ	113

В.Г. Степанов**К.Н. Корнилов – основоположник
отечественной материалистической психологии
(ученый, организатор, педагог)**

В статье характеризуется научная, организационная и общественная деятельность выдающегося отечественного педагога-психолога К.Н. Корнилова, дважды директора Психологического института, в стенах которого при нем развернулись таланты Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.В. Лурии, а также А.А. Смирнова, Б.И. Теплова и многих других. К.Н. Корнилов – академик и вице-президент Академии педагогических наук, инициатор создания Московского педагогического института, главный редактор журнала «Семья и школа». Развернуто анализируется научная дискуссия 1920-х гг. между сторонниками рефлексологии (В.М. Бехтерев, И.П. Павлов) и реактологии (К.Н. Корнилов). По мнению автора, благодаря трудам К.Н. Корнилова в нашей стране удалось сохранить связи психологической науки с классической, ей предшествовавшей, а также обогатить психологию научным аппаратом диалектики.

Ключевые слова: рефлексология, реактология, В.М. Бехтерев, И.П. Павлов, Г.И. Челпанов, К.Н. Корнилов, эмпирическая психология, психологический эксперимент, метод самонаблюдения, категории диалектики в психологии, Психологический институт, Академия педагогических наук.

Константин Николаевич Корнилов родился 24 февраля (8 марта) 1879 г. в семье бухгалтера казначейства. Окончив Тюменское городское училище, поступает в Омскую учительскую семинарию. Она тогда представляла, по воспоминаниям К.Н. Корнилова, довольно светлое явление. Запомнилась вдохновенная вступительная речь директора о великой роли учителя в жизни народа. Шли разговоры о передаче народных школ в духовное

ведомство. Все это находило горячий отклик в сердцах учащихся, готовых отречься от материальных благ и идти в народ. Молодые люди обсуждали запрещенные произведения Михайловского, Левитова и Успенского, Бабеля и Маркса. Так родилась и закрепилась в душе Константина Николаевича Корнилова главная идея его жизни: служение в качестве «сеятеля знаний на ниву народную». С таким настроением Корнилов оканчивает в 1898 г. семинарию и направляется на службу в качестве народного учителя в отдаленные места Алтайского края.

В 1905 г. К.Н. Корнилов поступает на историко-филологический факультет МГУ, который успешно оканчивает через 5 лет. Молодого человека оставляют на факультете для подготовки к преподавательской и научной деятельности в области экспериментальной психологии. Происходит знакомство с Г.И. Челпановым, известным философом-идеалистом и психологом, непосредственным организатором Психологического института при МГУ, первого в России. Создавая в 1912 г. указанный институт, профессор Челпанов ездил в первую в мире Психологическую лабораторию В. Вундта в Лейпциге. Именно с момента ее организации и принято считать возникновение психологии как самостоятельной науки. Там была закуплена и привезена в Москву вся экспериментальная аппаратура, осваивался метод психологического лабораторного эксперимента и основанные на нем методики исследования, главным образом психологические.

К этому времени К.Н. Корнилов достиг уже должности старшего ассистента и стал непосредственным помощником Челпанова, директора института. В 1916 г. К.Н. Корнилов уже магистр и приват-доцент по экспериментальной психологии. Он вынужден, вопреки своей направленности на педагогику и психологию личности, исследовать психические процессы непосредственного познания: ощущение и восприятие. Было много экспериментов по изучению времени реакции и точности ответов испытуемых на предъявляемые им элементарные раздражители. Следуя этому научному направлению, К.Н. Корнилов вырабатывает свою теорию реактологии, т.е. науки о реакциях. Ее он противопоставил в 1920-е гг. рефлексологии – в то время этим термином обозначалось научное направление, руководствовавшееся в своем объяснении психики исследованиями В.М. Бехтерева и И.П. Павлова.

В понимании Корнилова рефлекс – это ответное действие организма, осуществляемое без участия сознания. Понятие «реакция» включает в себя рефлекс, но значительно шире его по содержанию. В явлении реакции участвует вся психика человека (интеллектуальные процессы, эмоциональные, моторные моменты реакции) как «единое законченное целое, из

которого путем лишь анализа и абстрагирования мы отвлекаем отдельные моменты, давая им специфическое название» [1, с. 13]. Таким образом, у К.Н. Корнилова с самого начала целостный, а не функциональный подход, делающий его труды непонятными для многих психологов-функционалистов. Можно сказать, что для Корнилова, говоря современным языком, характерен деятельностный подход. Он прямо заявляет, что «реакция по самой своей природе есть нечто активное, деятельностное» [Там же]. Слово «реакция» наводит на мысль, что речь идет об ответных вынужденных действиях. Создатель реактологии утверждает, что реакции вызываются не только внешними, но и внутренними причинами: «Вот почему неподвижное состояние мыслителя, разрешающего сложную проблему, по существу является не чем иным, как реакцией, но такого рода, где сенсорный и двигательный моменты даны в скрытом виде» [1, с. 12].

Итак, в реакции человека участвует вся психика, но в каждом отдельном случае выделяется какая-либо одна составляющая: например, сенсорная реакция связана с преобладанием процессов чувственного познания, ассоциативная – с памятью, мускульная реакция – с моторной сферой. Корнилов исследует также изменение реакций человека в зависимости от психических состояний, особенностей темперамента и т.д. В понимании К.Н. Корнилова сущность человеческих реакций невозможно понять без всестороннего раскрытия его субъективного мира. В признании не только внешних, но и внутренних причин реакций отличие реактологии К.Н. Корнилова от классического американского бихевиоризма.

Свой экспериментально-теоретический труд Н.К. Корнилов сделал доступным для ученого мира через публикацию в 1921–1922 гг. своей книги «Учение о реакциях человека с психической точки зрения (реактология). Экспериментально-психологическое исследование из лаборатории психологического научно-исследовательского института при Московском университете». Свою работу он противопоставил исследованиям В.М. Бехтерева и И.П. Павлова. Так возникла известная дискуссия между рефлексологией и реактологией. Чем она была объективно вызвана?

После 1917 г. власть стала осуществлять политику воинствующего атеизма. Это обусловило биологически-физиологический подход к человеку. С этих позиций «рефлексология» была весьма привлекательна, а психология вызывала подозрение уже по самому своему названию: понятие «душа» могло быть связано с верой в Бога. К.Н. Корнилов своей реактологией снимал эти опасения. Он писал: «То, что называем психикой и психическими явлениями, по существу есть не что иное, как процессы чисто энергетического порядка» [Там же, с. 8]. Это делало теорию Корнилова близкой к чисто физическим и физиологическим понятиям. И сам

термин «реакция» был близок к понятию «рефлекс». Более того, он включил его, обезоруживая оппонентов-физиологов.

Но одной реактологии было недостаточно для победы Корнилова в дискуссии с рефлексологами. Условный рефлекс – величайшее открытие в истории мировой науки. Оно подкупало своей ясностью, возможностью не только объяснить, но и формировать, тренировать поведение высших животных и человека. Но опыты над собаками не могли показать величие и достижимость идеалов коммунистического общества через классовую борьбу и мировую пролетарскую революцию, ничего не говорили об идейной устремленности и самоотверженности борцов за благо всех трудящихся, воспитании и всестороннем развитии нового человека процветающего общества.

К.Н. Корнилов верно оценил ситуацию. После выхода своей книги он начинает интенсивно изучать марксистско-ленинскую философию. Основное внимание он сосредотачивает не на историческом, а на диалектическом материализме, который был наиболее сильной в научном плане стороной марксизма, и объявляет марксизм методологической основой психологической науки. Это Корнилов делает впервые в январе 1923 г. в своем докладе «Психология и марксизм», зачитанном на I Всероссийском съезде психоневрологов. Он говорит о первичности материи и вторичности сознания, впервые в отечественной психологии в качестве основного постулата приводит формулировку Ф. Энгельса и В.И. Ленина о психике как свойстве высокоорганизованной материи, подчеркивает необходимость понимания и раскрытия ее общественного характера. Он привлекает внимание к словам К. Маркса о том, что надо не только объяснять мир, но и изменять его. Поэтому и психология не должна стоять в стороне от решения практических жизненных задач. Его доклад имел большой успех, особенно понравилась слушателям связь теории с практикой революционных преобразований в стране.

В ноябре 1923 г. Корнилов назначен директором Психологического института, сменив на этом посту Челпанова. В последние годы некие несведущие люди стали утверждать, что Корнилов предал своего учителя Г.И. Челпанова. Это не так. В своих воспоминаниях Г. Щедровицкий приводит рассказ известного отечественного психолога П.А. Шеварева, знавшего обоих ученых. В беседе с ним Г.И. Челпанов сказал, что он очень не любит предателей. Тогда Шеварев спросил его мнение о Корнилове. Челпанов сказал, что он не считает таковым Константина Николаевича. Просто у него такие принципиальные позиции. После ухода из Психологического института Челпанов регулярно встречался с Корниловым приватно один раз в месяц. Сегодня можно предположить, что здесь

была взаимная договоренность о передаче должности директора Психологического института Корнилову во имя спасения психологической науки в нашей стране.

В январе 1926 г. проходит II Всероссийский съезд по психоневрологии. В его работе Константин Николаевич выступает уже как признанный лидер новой отечественной психологии. Он делает доклад «Диалектический метод в психологии», где интерпретирует основные положения диалектики в свете их применения в психологических исследованиях.

В 1926 г. К.Н. Корнилов издает учебник психологии, написанный с позиций реактологии. В нем он заявляет, что видит марксистскую психологию как «диалектический синтез» двух противоположных, борющихся друг с другом направлений: психологии эмпирической, субъективистской, с одной стороны, и «объективной психологии», к которой он относил русскую рефлексологию и американский бихевиоризм, – с другой. В эмпирической психологии отсутствует цельная человеческая личность, а есть лишь отдельные способности, душевные переживания, явления сознания. Ее антитезой он считал объективную психологию, изучающую взаимодействие человека с окружающей средой. Однако у последней нет анализа социальных корней поведения, а фактически изучается приспособление к условиям повседневной жизни. Происходит учет лишь биологических факторов. Выход дает диалектически трактуемая реактология. Для объяснения Корнилов прибегает к использованию закона единства и борьбы противоположностей. В духе гегелевской триады реактология призвана стать тем синтезирующим учением, которое объединит объективные и субъективные методы психологии. При этом важно показать большую значимость социальных раздражителей.

Эти рассуждения Корнилова вызвали до сих пор продолжающееся удивление и недоумение у специалистов по истории психологии. Они расценили их как явную теоретическую ошибку, наивность крупного ученого. Уже после смерти Корнилова Б.М. Теплов писал: «Но как объяснить, что учебник 1926 года явился шагом назад по сравнению с ранее написанными статьями?»

Между тем, Корнилов имел право на чисто теоретическую постановку рассматриваемой проблемы. Но он не учел, что к тому времени уже закрепились положения ленинской теории отражения, которая в объяснении формирования и развития психики человека не нуждалась в гегелевских и марксовских трактовках закона единства и борьбы противоположностей. Указанные соображения делают понятным, почему после учебника 1926 г. лидерские позиции Корнилова становятся шаткими. В 1930 г. проходит научная дискуссия по проблеме реактологии, приве-

шая к ее осуждению и снятию Корнилова с поста директора Психологического института. Вторично Константин Николаевич занимает эту должность в 1936–40 гг., но уже не как автор реактологии, от которой он вынужден был отказаться.

Как сегодня можно оценить реактологию с чисто научно-исторических позиций, вне социально-идеологического контекста прошедших лет советской власти?

Вполне определенно следует сказать о большой важности реактологии Корнилова в истории науки.

1. Победа реактологии Корнилова в дискуссии с рефлексологией привела к сохранению психологии как науки в условиях тоталитарного государства. Он придал ей приемлемый легитимный вид для разработчиков государственной идеологии Советского Союза. Без этого не было бы или надолго задержались многие эпохальные достижения отечественных психологов и педагогов в области образования, дефектологии, клинической медицины, нейропсихологии, авиакосмической и инженерной психологии, технической эстетики, принесших всемирное признание нашим ученым.

2. Реактология не отрицала, а внедряла метод психологического лабораторного эксперимента В. Вундта, принесший ей признание в качестве самостоятельной науки наряду с физикой, химией, биологией и другими отраслями точных знаний. Но они пользовались методом естественнонаучного эксперимента, который был недостаточен для понимания душевного и духовного мира человека. В то же время психологический эксперимент опирался на метод интроспекции, т.е. сохранял принцип субъектно-личностного подхода. Без него психология утратила бы свой предмет исследования.

Опираясь на психологический эксперимент, К.Н. Корнилов больше ориентируется на классическую европейскую психологию с ее вниманием к внутреннему миру человека, а не на американский бихевиоризм с опорой на антропологию и статистические методики планирования и обработки исследований.

3. Корнилов не только применяет психологический эксперимент, но творчески его развивает и усовершенствует. Он пишет в книге «Учение о реакциях человека»: «В смысле методики экспериментально-психологического исследования я считаю себя последователем школ Вундта и Титченера, с их ограничением данных самонаблюдения при помощи объективной стороны эксперимента» [1, с. 8].

Это признание было в те годы достаточно опасным. Ведь В.И. Ленин в книге «Материализм и эмпириокритицизм» критикует В. Вундта как махрового идеалиста и реакционера в науке. Правда, Корнилов тогда

ограждает себя заявлением о необходимости разрабатывать психологию с отделением ее от философии. Но все же в советское время метод интроспекции яростно критиковался в научной психологии до самого последнего времени. Но К.Н. Корнилов в своих учебниках от метода самонаблюдения никогда не отказывается. Он опирается на его толкования Вундтом и Титченером, а не Ахом, ратовавшим за менее контролируемую методику опроса испытуемых. Но никто из этих ученых не считал самонаблюдение надежным методом самим по себе, без дополнения и проверки его данных экспериментом. Вот почему Корнилов берется за усовершенствование методик психологического эксперимента, повышающих его объективность. Он увеличивает количество регистрируемых параметров изучаемых реакций, улучшает аппаратуру исследования, изобретает собственные приборы, в частности знаменитый динамоскоп.

4. К.Н. Корнилов не только талантливый последователь школ В. Вундта и Г.И. Челпанова, рационализатор и изобретатель экспериментальной аппаратуры, но и самобытный теоретик-экспериментатор, впервые открывающий в психологии типы быстро и медленно реагирующих испытуемых, соответственно, моторно и сенсорно ориентированных. В настоящее время это отражается в понятиях «симультанность» и «сукцессивность». Они являются существенными отличительными признаками право- и левополушарных людей. Эти типы людей изучаются в рамках теории функциональной асимметрии мозга. А сегодня признано, что именно результаты исследований в этой области знаний были основными достижениями наук о мозге во второй половине XX и начале XXI вв.

Автору этих строк посчастливилось подключиться к этим исследованиям уже после смерти Корнилова, под руководством его ученика профессора Е.И. Игнатьева. Была использована в опытах специальная оптико-электронная установка, разработанная В.А. Махониным, тогда аспирантом академика А.А. Харкевича. С ее помощью удалось открыть особенности психической деятельности людей, обусловленные функциональной асимметрией. Автор считал это собственными достижениями. Но, прочитав много позже «Учение о реакциях человека» К.Н. Корнилова, он понял, что великий учитель продолжал вести его в течение многих лет из ноосферы, описанной Вернадским.

Надо сказать, что и начало другой книги автора, «Психология трудных школьников», выдержавшей 7 изданий, было заложено К.Н. Корниловым. Мы с ним начинали научную работу по теме «Воспитание воли подростков-правонарушителей». Она велась в порядке подготовки кандидатской диссертации. А на деле это была не ученическая и временная деятельность, а фундаментальное исследование, потребовавшее всю

оставшуюся жизнь, как и исследования по функциональной асимметрии мозга. В этом сказалось влияние целеустремленного и страстного характера К.Н. Корнилова. Он сам брался за все всерьез и надолго, нацеливая на такой лад и своих учеников. Мне он говорил, что тему научных исследований надо выбирать, как жену, ответственно, по любви и надолго. Будучи раскритикованным, Корнилов в ином виде продолжал развивать открытия, сделанные им в период официального признания реактологии, в частности, теорию индивидуально-типологических особенностей.

5. К.Н. Корнилов первый ввел в методологию психологической науки категории диалектики. Она предстала в форме диалектического материализма, но сохранила в этом преобразованном виде основополагающие положения гегелевского учения. Именно благодаря внедрению идей диалектики получили всемирную известность и до сих пор пользуются вниманием труды Л.С. Выготского и его школы: А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова и других. То же следует сказать и о фундаментальных исследованиях С.Я. Рубинштейна и его учеников. Не хватит места, чтобы сказать обо всех, кто применил диалектику в своих работах. Таким образом, применение диалектики Корниловым привело не к снижению, а повышению уровня психологических исследований в нашей стране.

6. Реактология Корнилова была непосредственно ориентирована на изучение поведения человека, на практику жизни. Психологи включились в решение проблем обучения и воспитания школьников, на формирование и развитие психики подрастающего поколения.

7. Распространение идей реактологии способствовало в свое время разработке теорий темперамента, способностей, характера (Б.М. Теплов, Н.Д. Левитов), а также психических состояний (Н.Д. Левитов, Ю. Сосновикова). Внимание зарубежных психологов приобрели теории психической деятельности человека, разрабатываемые отечественными авторами.

8. В учебнике 1926 г. Корнилов выступил за целостность психологической науки. Он заявил, что реактология творчески синтезирует исследования эмпирической, субъективной, психологии и объективной, поведенческой. Находясь у самых истоков экспериментальной классической психологии, он понимал, что психология, как и всякая наука, не имеет государственных границ, не сводится к отдельным концепциям и школам. Она собирает факты психической деятельности, анализирует их, синтезирует, обобщает и в дискуссиях ищет формулирование закономерностей нашей внутренней жизни.

Теперь следует очень кратко сказать о организаторской деятельности К.Н. Корнилов. Став директором Психологического института, он

решительно и энергично занялся подбором кадров. Надо сказать, что имя К.Н. Корнилова связано с лучшими представителями отечественной психологии XX в. Так, А.Р. Лурия был вызван из Казани после письма Корнилову о своих занятиях экспериментами с применением динамоскопа. Скоро Лурия стал ученым секретарем Института и заведующим лабораторией аффективных реакций. Не надо доказывать связь избретенного им полиграфа (детектора лжи) с тематикой предложенной ему лаборатории. Корнилов принимает в Психологический институт находившегося на периферии Л.С. Выготского, направляя его к Лурии. Помощником последнего работал в то время А.Н. Леонтьев. А.А. Смирнов и Б.М. Теплов пишут вместе с Корниловым, под его редакцией, один из лучших вузовских учебников по психологии. Корнилов дружил с С.Л. Рубинштейном. Во второй половине 1940-х гг. во время преследования Рубинштейна как так называемого космополита Корнилов помогает ему, берет его аспирантов к себе на кафедру в педагогический институт. Список можно долго продолжать. К.Н. Корнилов поддерживает психологов из других городов СССР: Ленинграда, Рязани, Ярославля и т.д.

К.Н. Корнилова можно назвать организатором отечественного образования. Выше уже сообщалось об увлеченности Константина Николаевича педагогической деятельностью, прошедшей красной строкой через всю его жизнь. Она начиналась в молодости с учительства в народных школах на Алтае и продолжалась в Москве. Занимаясь в предреволюционные годы экспериментами по реактологии, он преподает педагогику в женских гимназиях, читает курсы по дошкольному воспитанию в университете им. А.Л. Шанявского и на основе их издает книгу «Очерк психологии ребенка дошкольного возраста». В 1916 г. Корнилов участвует в подготовке пособия для учителей по использованию демонстрационных приборов в учебном процессе. Предлагаемые методики можно и сегодня использовать для оценки психических познавательных процессов, чувств, воли, способностей, внимания, утомления. После революции Корнилов с энтузиазмом занимается написанием «Конституции республики учащихся» (опубликована в 1918 г.). Там в числе выдвигаемых идей имеются и очень созвучные с нашим временем: права человека и гражданина должны быть признаны не только за взрослыми, но и за учащимися школ. В их числе право на неприкосновенность личности, свободу слова, собраний и организаций. Для реализации этих прав предлагалась система ученического самоуправления.

Педагогическая деятельность К.Н. Корнилова привлекла внимание Наркомпроса, предложившего ему организовать педагогический факуль-

тет при II МГУ. Этот университет создан в 1919 г. на базе Высших женских курсов. Корнилов был назначен деканом педагогического факультета и профессором кафедры психологии. Впоследствии на основе педагогического факультета был создан флагман педагогических вузов СССР Московский педагогический институт им. А.С. Бубнова, а затем – Московский государственный педагогический институт им. Ленина (ныне МПГУ). К.Н. Корнилов до последних лет своей жизни оставался там заведующим кафедрой психологии.

По инициативе преподавателей МПГУ им. Ленина в 1943 г. создается Академия педагогических наук РСФСР. К.Н. Корнилов становится ее действительным членом и вице-президентом (до 1950 г.).

Корнилов также участвует в издательской деятельности: в 1928 г. по его инициативе организуется журнал «Психология. Педология. Психотехника». С 1946 г. он первый главный редактор очень популярного в те годы журнала для учителей и родителей «Семья и школа». Константин Николаевич руководил этим журналом 10 лет.

К.Н. Корнилов был человеком высокой духовности, гуманистом и патриотом. Еще в 1912 г. он писал: «Я понял, что подброшенный счастливой волной наверх из народной учительской массы, я обязан отдать все свои силы на служение тем, кого в прошлом много карали, но никто не ласкал». В 1937 г. он, по свидетельству сотрудника его кафедры И. Рогинской, публично выступил против смертной казни. Его любили студенты и аспиранты. Его лекции были полны кипучей научной страсти, просты и понятны по форме, но полны глубокого содержания. Они были настолько увлекательны, что к нему приходили студенты-психологи из МГУ, иногда начало и окончание его лекций сопровождалось подношением корзин цветов.

К.Н. Корнилов не был интриганом, карьеристом или тайным врагом власти. Просто он, как и многие лидеры нашей психологии, считал, что ее в нашей стране надо сохранить в приемлемой форме для блага народа. Также поступали и служители Русской Православной церкви, идя на вынужденные изменения в своем уставе.

В настоящее время психологические и физиологические исследования человека существенно сблизились, взаимно дополняя друг друга. Мы согласны с недавним высказыванием В.П. Зинченко, что сегодня наука о психике знает больше и видит дальше, чем 100 лет назад. По нашему мнению, это происходит за счет того, что современная психология стоит на плечах четырех ученых: И.П. Павлова и В.М. Бехтерева, с одной стороны, и Г.И. Челпанова и К.Н. Корнилова – с другой.

Библиографический список

1. Корнилов К.Н. Учение о реакциях человека с психологической точки зрения («реактология»). М., 1922.
2. Петровский А.В. Корнилов в политической истории психологии // Творческий путь видного отечественного педагога-психолога К.Н. Корнилова. М., 2005. С. 7–9.
3. Слостенин В.А. Слово об учителе // Творческий путь видного отечественного педагога-психолога К.Н. Корнилова. М., 2005. С. 4–7.
4. Степанов В.Г. Научное творчество К.Н.Корнилова внутри и вне социального контекста // Творческий путь видного отечественного педагога-психолога К.Н. Корнилова. М., 2005. С. 9–16.

А.Г. Кириллов

Оценка эффективности системы управления вузом

В статье представлены идеи по совершенствованию системы управления современным вузом в целях повышения его эффективности. Раскрыты показатели оценивания результативности деятельности работников, отдельных подразделений управления и всей системы в целом, а также предложен способ их применения на практике.

Ключевые слова: менеджмент вуза, управление вузом, информационные технологии, инновации в деятельности вуза, стандарты качества обучения, показатели эффективности деятельности вуза.

В ключе современных условий работы вузов проблема построения эффективной системы управления вузом стала наиболее актуальной. Анализ этого вопроса в теории и практике образования присутствует на всех этапах развития педагогики и в последнее время стал особенно значимым. Вопросы управления образовательными учреждениями изучаются в работах многих современных ученых, например, в трудах Н.В. Коноплиной, Ю.И. Щербакова, А.Н. Тихонова, А.Е. Абрамешина, Т.П. Ворониной, А.Д. Иванникова, О.П. Молчановой и др. [1; 3–5]. На основе анализа трудов видных деятелей в сфере управления современным образовательным учреждением высшего профессионального образования и на основе собственного опыта утверждаем, что эффективное функционирование вуза, его постоянное развитие и быстрое реагирование на постоянно изменяющуюся среду обеспечиваются внедрением системы менеджмента качества (СМК), соответствующей международному стандарту ISO 9001:2008, функционирующей на основе информа-

ционных технологий, а развитие предусматривает постоянное внедрение инноваций в систему управления вузом. Использование данных компонентов в качестве системы позволяет получить следующие направления деятельности вуза:

- маркетинговые исследования, проводимые в рамках СМК, помогают определить наиболее актуальные на рынке образовательные услуги;
- СМК в целом позволяет постоянно повышать качество предоставляемых образовательных услуг и совершенствовать систему управления вуза, основываясь на позициях оптимального распределения ресурсов;
- эффективность и оптимальность функционирования системы управления и деятельности вуза в целом обеспечивается комплексно на основе информатизации СМК, путем рационального распределения ресурсов, автоматизации процессов и т.д.;
- тактическая гибкость функционирования вуза при изменении внешних факторов, таких как изменение нормативного регулирования, политики Министерства образования и науки РФ, рынка образовательных услуг, обеспечивается внедрением инновационных подходов.

Под инновацией будем понимать использование в той или иной сфере общества результатов интеллектуальной (научно-технической) деятельности, направленных на совершенствование процесса деятельности или его результатов [2].

При применении данных компонентов в системе в качестве эмерджентности получаем постоянное *устойчивое* развитие вуза с учетом быстро изменяющейся внешней среды как в сфере рынка образовательных услуг, так и нормативного регулирования со стороны государства.

Опираясь на научные труды А.Н. Асаула и Б.М. Капарова, определим три группы показателей, по которым должна вестись оценка эффективности управления вузом:

- оценка работников управления вузом;
- оценка деятельности отдельных подразделений управления;
- оценка системы управления вузом [1].

Основной целью оценивания работников управления вузом является соответствие личностных характеристик, качественных и количественных особенностей работника должности, которую он занимает. Каждой должности соответствует набор должностных инструкций, но на практике последние имеют общие формулировки и не всегда отвечают реалиям жизни. Руководитель организации предъявляет каждому управленцу свой набор требований, которым тот должен соответствовать. Первоначально оценивается потенциал работника и соответствие его личностных и профессиональных качеств должности, а после определенного периода

работы анализируются результаты его деятельности. Оценке должна подвергаться профессиональная компетентность, а результат деятельности в зависимости от вида должен соответствовать либо нормативным требованиям, либо заранее запланированным показателям или достижению поставленных руководством целей. Именно по данным объективным показателям непосредственный руководитель должен определять, соответствует ли человек своей должности в долгосрочной перспективе.

При этом не стоит забывать о том, что, чем ниже должность работника, тем проще отслеживать его результативность. Работу преподавателя оценить гораздо проще, чем деятельность декана, результаты работы которого могут оправдать выделенные ресурсы лишь через несколько лет. То же касается и степени предоставляемой свободы – чем выше должность сотрудника, тем больше свободы деятельности ему необходимо предоставить, соответственно, период анализа его эффективности становится более длительным. Очевидно, что результаты деятельности профессорско-преподавательского состава можно в основном оценить по окончании изучения преподаваемой дисциплины, а деятельность ректора (директора) может показать свою эффективность через несколько лет кропотливой работы.

Важным аспектом управления является обеспечение обратной связи. Сотрудник должен четко знать, какие его достижения будут поощряться руководством, а что будет наказываться. В этом смысле огромным потенциалом обладает заключение эффективных контрактов с сотрудниками вуза, где фактически прописываются конкретные требования, предъявляемые руководством к каждой должности. Эффективный контракт позволяет высшему руководству делать заказ на выполнение определенного круга задач, которые стоят перед вузом. Одним из главных преимуществ контракта является то, что он может учитывать не только характер должности (экономический отдел, учебно-методическое управление, библиотека), но и для одной должности, например, декана, учитывать специфику факультета (института) и ставить соответствующие задачи перед деканами различных направлений для достижения тактических и стратегических целей всего вуза. С помощью эффективного контракта также легко реализуется обратная связь с работником через перечень действий, которые работодатель обязуется оплатить дополнительно, что дает еще один стимул работнику. Деятельность руководящего административного сотрудника необходимо оценивать и через эффективность работы вверенного ему подразделения.

Очень серьезная проблема при оценивании эффективности работы подразделения – это определение оптимальности штата сотрудников послед-

него. В бюджетной организации руководитель подразделения имеет традиционное стремление сохранить все как есть, даже если внешние условия изменились, какая-то деятельность потеряла свою актуальность, что-то оптимизировалось внедрением новых информационных технологий. В своем большинстве подразделения вуза уникальны, за исключением учебных. В последних достаточно сравнить их деятельность между собой и выявить наиболее эффективные, приводя их в пример, и корректировать деятельность других подразделений в выбранном направлении. Для уникальных подразделений типична позиция руководителя, который не хочет оптимизировать деятельность вверенного ему участка, что объясняется мотивами заигрывания с подчиненными, например, он не хочет потерять авторитет у своих сотрудников, намереваясь сохранить доброжелательный микроклимат в коллективе. Руководителю подразделения нет необходимости оптимизировать деятельность своих сотрудников, перераспределяя работу между уже имеющимися работниками, а при возникновении новых задач он расширяет штат, что приводит к постоянному росту подразделения и, в конечном счете, к снижению его эффективности.

Для решения данной проблемы достаточно действенным является метод внедрения системы бюджетирования. Такой подход сделает невыгодным увеличение штата для всех подразделений. При оценивании также необходимо учитывать сложность выполняемых работ, результативность, эффективность выделяемых ресурсов, достижение поставленных руководством целей, число внедренных инноваций и отсутствие нормативных нарушений.

Оценка эффективности системы управления вузом необходима для совершенствования всей системы в целом, ее постоянного развития и периодического самообследования. Здесь важным аспектом являются соответствие внешним нормативным требованиям (аккредитационным показателям), наличие общественной аккредитации, отсутствие предписаний от учредителя и других внешних контролирующих организаций, наличие международных сертификатов, соответствие показателям эффективности, разработанным Министерством образования и науки РФ.

По нашему мнению, к наиболее важным показателям эффективности системы управления вузом относятся следующие.

1. Отсутствие предписаний от учредителя вуза, а также от сторонних внешних организаций (Роспотребнадзора, санэпидемстанции, МЧС и т.д.)
2. Наличие или отсутствие внедренной системы эффективных контрактов с сотрудниками вуза.
3. Число внедренных инноваций. Для недопущения обесценивания данного показателя необходимо установить его масштаб, например, иннова-

ция должна совершенствовать трудовую деятельность как минимум трех сотрудников или конкретного структурного подразделения.

4. Уровень информатизации системы управления вузом. Оценивать можно по уровням, которые имеют свои признаки:

1) начальный этап; к признакам относят стихийную невязанную автоматизацию некоторых процессов вуза, автоматизацию деятельности отдельных подразделений, отсутствие единой информационной среды и системы управления базой данных;

2) этап частичной автоматизации деятельности вуза; создание единой системы управления базой данных, охватывающей работу отдельных подразделений или некоторых процессов;

3) создание единой информационной среды вуза; автоматизация основных процессов деятельности и объединение их в информационную среду с одной системой управления базой данных;

4) внедрение системы электронного документооборота, охватывающей основные аспекты деятельности вуза.

5. Динамика изменения числа иностранных студентов в вузе.

Здесь важно подчеркнуть проводимую Минобрнауки РФ политику в сфере высшего образования; данный показатель включен в перечень тех, по которым осуществляется мониторинг эффективности вузов, проводимый Минобрнауки РФ, поэтому большинство вузов ориентируются на увеличение числа иностранцев среди обучающихся, причем сделать это мгновенно невозможно, поэтому деятельность некоторых вузов необходимо было немного перестроить.

6. Соотношение числа студентов к числу преподавателей. В условиях жесткой конкуренции в сфере образовательных услуг данный показатель является важным для экономического состояния вузов и является ориентиром, закрепленным во ФГОС+, а также косвенно необходим для мониторинга эффективности вуза по показателю «доход на одного НПП».

7. Процент отчисленных студентов. К основным причинам можно отнести:

1) академическую неуспеваемость;

2) перевод в другие вузы.

При этом большинство студентов спустя некоторое время восстанавливаются для окончания обучения. Выявить основные причины и предупредить отчисление – очень важная задача для вуза.

Указанные показатели характеризуют основные направления деятельности вуза, и динамика их изменений демонстрирует эффективность системы управления.

Методика применения данных показателей предполагает первичный анализ текущего состояния вуза. После внедрения СМК на основе информатизации и применения инновационных подходов в управлении вузом производится ежегодный анализ указанных показателей. Результат применения системного подхода будет отражаться на положительной динамике изменения показателей, что, в конечном счете, повысит эффективность деятельности вуза в целом.

Библиографический список

1. Асаул А.Н., Капаров Б.М. Управление высшим учебным заведением в условиях инновационной экономики. СПб., 2007.
2. Завлина П.Н. Инновационный менеджмент: Учебное пособие / Под ред. П.Н. Завлина, А.К. Казанцева, Л.Э. Миндели. СПб., 2000.
3. Коноплина Н.В. Системно-целевое управление развитием педагогического вуза: Дис. ... д-ра пед. наук. Сургут, 2000.
4. Тихонов А.Н. Управление современным образованием: социальные экономические аспекты. М., 2005.
5. Щербаков Ю.И. Управленческая деятельность в современных образовательных учреждениях // Самостоятельная работа студентов в структуре современного профессионального образования: Межвузовский сб. научных статей. М., 2010.

Т.А. Семёнова

Подвижная игра как средство подготовки ребенка-дошкольника к жизни

В статье раскрывается значение подвижных игр как средства подготовки ребенка-дошкольника к жизни, выделена взаимосвязь между содержанием подвижных игр и уровнем развития производственных отношений в обществе.

Ключевые слова: подвижная игра, подготовка к жизни, дети дошкольного возраста, содержание подвижных игр, производственные отношения, духовность.

Цель физического воспитания детей дошкольного возраста – подготовка к жизни, труду и защите Отечества. В этой связи все средства физического воспитания направлены на подготовку здорового, физически крепкого человека, способного эффективно трудиться и при необходимости готового встать на защиту своей Родины. Достижению этой цели подчинены все когда-то существовавшие и все ныне существующие системы физического воспитания.

О военной и трудовой направленности физической культуры свидетельствуют когда-то широко распространенные в СССР нормативы комплексов БГТО («Будь готов к труду и обороне») и ГТО («Готов к труду и обороне»). В современной физической культуре приоритетным направлением является подготовка ребенка к жизни, всестороннее гармоничное развитие его личности. Для достижения данной цели используются подвижные игры, которые в теории и методике физического воспитания рассматриваются как средство и метод физического воспитания детей дошкольного возраста.

Подвижная игра – это сознательная, активная двигательная деятельность детей, направленная на решение двигательных задач и выполнение

игровых правил. Отличительной особенностью или спецификой подвижной игры является *мгновенная* ответная реакция ребенка на сигнал («Лови!», «Беги!», «Замри!» и т.д.).

Работы Я.А. Каменского, Д. Локка, И. Песталоцци, К.Д. Ушинского, Ф. Фребеля, П.Ф. Лесгафта, Е.А. Аркина, Е.А. Покровского, А.В. Запорожца, Э.Я. Степаненковой и других специалистов свидетельствуют о том, что подвижная игра является важнейшим институтом подготовки ребенка к жизни.

Необходимо подчеркнуть, что игра включает в себя наиболее важное и необходимое для совершенствования двигательных навыков человека в конкретных общественно-исторических условиях. П.Ф. Каптерев пишет: «На общественную игру можно смотреть как на первое вступление дитяти в жизнь, в общество, когда перед дитятей открывается дверь нового и совершенно неизвестного мира...» [7, с. 48]. Подвижные игры – одна из форм передачи духовного наследия, культуры и традиций своего народа.

Трудовая деятельность всегда оказывала огромное влияние на ход развития человеческого общества, поэтому игры в своей первобытной форме отображали именно ее. Между содержанием подвижных игр и трудовой деятельностью общества, находящегося на определенной ступени экономического развития, прослеживается интересная зависимость: чем ниже ступень культуры человеческого общества, тем теснее данная взаимосвязь.

Это подтверждает анализ литературы, посвященной наблюдениям за племенами, находящимися на ступени первобытной культуры. Достаточно вспомнить имена Миклухо-Маклая, Левингстона, Нансена, Амундсена, Мид и многих других исследователей, наблюдавших игры негритянских племен, австралийцев, эскимосов. Понимая, что игра является непосредственной подготовкой к труду и войне, взрослые в первобытном обществе принимали активное участие в детских играх.

По мере усложнения производственных отношений и развития идеологии сфера игровой деятельности значительно расширяется. С одной стороны, развитие идеологической надстройки стимулирует появление обрядовых игр, с другой – развиваются игры, истоки которых можно обнаружить в трудовой и боевой деятельности общества. При этом происходит усложнение двигательных задач, в результате которых данные игры приобретают значительные отличия от своих прообразов. Например, камень, использовавшийся как орудие метания в первобытных играх, преобразовывается в деревянный шар; мяч, копье и бумеранг вытесняются палкой, битой, клюшкой и т.д. Игры, связанные с обнаружением противника и нападением на него в темноте, трансформируются в игры типа «Жмурки».

С дальнейшим усложнением орудий производства и производственных отношений в обществе идет процесс дифференциации и специализации труда, параллельно меняется облик военного искусства. Утрачивается взаимосвязь между движениями, которые формируются в игре, и узко-специализированными трудовыми и боевыми навыками.

Появляется множество новых сложных двигательных задач, решение которых требует разнообразных двигательных действий. Выделить наиболее значимые, типичные движения в этой ситуации весьма затруднительно, поэтому двигательные навыки на данном этапе общественно-исторического развития носят универсальный характер и утрачивают свое определяющее значение в содержании подвижных игр.

Однако, согласно теории уровневого построения движений Н.А. Бернштейна, именно эта историческая категория подвижных игр – как школы двигательного опыта – является своеобразным фундаментом для возникновения более сложных движений, адекватных требованиям времени.

В этой связи можно предположить, что современные тонко координированные трудовые навыки развивались на базе более общих координационных структур. Таково, например, происхождение игр с маленькими мячиками, камешками, веревочкой, разнообразных пальчиковых игр типа нашей «Сороки-вороны», которые способствуют развитию мелкой моторики и ручной ловкости, необходимой в современном труде, учебе и домашней работе.

Исторический анализ подвижных игр позволяет предположить, что они воспитывают именно те психофизические качества и навыки поведения, которые являются наиболее типичными для соответствующего исторического этапа. В данной связи представляет научный интерес исследование В.М. Черевкова, который отмечает следующее.

В первобытном обществе труд не был регламентирован по времени: охотник добывал пищу, когда испытывал чувство голода, и отдыхал, когда был сыт. Организация работающего коллектива находилась на самом элементарном уровне. Эти же организационные формы, а точнее почти полное их отсутствие, находят отражение в примитивном построении подвижных игр.

Структура игр значительно видоизменяется по мере усложнения форм организации труда. Это подтверждают русские народные игры времен крепостного права. Труд крепостного крестьянина подчинен определенным правилам, организация трудового коллектива – проста, основным мотивом к трудовой деятельности является желание избежать наказания. Все эти признаки находят отражение в играх деревенской молодежи того времени. Они имеют точно установленные правила, определяющие взаи-

моотношения между игроками. Фактор времени, не имеющий решающего значения в труде крепостных, в них отражен слабо. Однако правилами предусмотрено наказание для проигравших, а также для игроков, нарушивших данные правила.

При капиталистической системе производства основным условием производительности труда становится принудительная четкая организация трудового коллектива, в котором труд каждого участника строго регламентирован. Решающее значение приобретает фактор времени и темп работы. Таким образом, наиболее значимые черты фабрично-заводского производства послужили стимулом к возникновению командных спортивных игр со сложной организацией игроков, сводом правил, определяющих поведение и место положения каждого игрока. Необходимо отметить строгую временную регламентацию игры и ее быстрый темп. В этой связи следует подчеркнуть, что исторической родиной спортивных игр стала Англия, вставшая на путь капитализма одной из первых европейских держав.

При социалистической системе производства значение сложных подвижных и спортивных игр еще более возрастает. Особую роль в данной ситуации играют факторы идеологического воздействия. Игры, облагороженные идеями созидательного труда, товарищества, взаимопомощи и взаимозаменяемости, становятся ценнейшим средством подготовки молодежи к трудовой и боевой деятельности. Как следствие развиваются спортивные игры. Интересы отдельных игроков подчиняются общим интересам команды, с одновременным выявлением индивидуальных особенностей каждого участника. Допускается взаимозаменяемость – смена мест играющих без изменения общей стратегии и тактической целостности игры.

В современных условиях производство в значительной степени механизировано и автоматизировано. Объем информации, с которой приходится работать, все более возрастает. Социальный заказ предполагает воспитание здорового, активного, инициативного, жизнерадостного, жизнестойкого, физически совершенного, гармонически и творчески развитого ребенка, хорошо владеющего своим телом и умело использующего свой двигательный опыт в разнообразных жизненных ситуациях.

Средством для достижения этой цели служат подвижные игры, в которых действия игроков протекают в чрезвычайно напряженном темпе, требующем проявления быстроты реакции, силы, выносливости, ловкости, умения адекватно реагировать на изменения окружающей обстановки. Соблюдение методики организации и проведения подвижных игр позволяет ребенку проявить творчество, инициативу, реализовать себя как личность.

Однако в современном обществе наблюдается падение духовно-нравственных идеалов, которые также оказывают свое влияние на игровую деятельность. С этих позиций вполне объяснимы неудачи наши спортсмены на соревнованиях международного уровня.

Обобщая вышесказанное, необходимо подчеркнуть огромное значение подвижной игры для всестороннего развития личности ребенка-дошкольника, подготовки его к жизни, труду и защите Отечества.

Библиографический список

1. Бернштейн Н.А. О ловкости и ее развитии. М., 1991.
2. Каптерев П.Ф. О детских играх и развлечениях // Энциклопедия семейного воспитания и обучения: В 59 вып. Вып. IV. СПб., 1898.
3. Лесгафт П.Ф. Собр. пед. соч. Т. 2. Руководство по физическому образованию детей школьного возраста. Ч. 2. М., 1952. С. 120–125.
4. Психология личности и деятельности дошкольника / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. М., 1965.
5. Степаненкова Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка. М., 2001.
6. Филитис Н.С. Подвижные игры детских садов. М., 1916.
7. Черевков М.А. О месте игры в физическом воспитании // Теория и практика физической культуры. 1947. № 8. С. 373–376.

Т.А. Серова

Использование особенностей творческого метода И.И. Левитана на занятиях художественной направленности

В статье сформулированы особенности использования творческого метода И.И. Левитана на занятиях в художественных школах, а также образовательных учреждениях среднего и высшего профессионального образования. Особое внимание уделено особенностям работы на пленэре, передаче объема и пространства в живописи.

Ключевые слова: пейзажная живопись, творческий метод И.И. Левитана, обучение работе на пленэре.

Творчество Исаака Ильича Левитана заложило новые традиции русской пейзажной живописи второй половины XIX в. По мнению большинства исследователей его наследия, именно в творчестве И.И. Левитана русская пейзажная живопись этого периода получила свое высшее развитие [1; 3; 6]. А.Н. Бенуа писал: «Это поистине человек, который водит тебя гулять, иногда в калошах, иногда под палящим солнцем, но всегда по таким местам, где чудно пахнет свежим воздухом, снегом, сухими листьями и распутившейся березой. Обыкновенно же пейзажисты пишут пейзажи, и они пахнут маслом» [2, с. 156]. Эти слова прекрасного художника и искусствоведа говорят о том, что И.И. Левитан действительно был гениальным мастером, в картинах которого тонкий лиризм сочетался с умением создать пейзажный образ глубоко идейного содержания, много говорящий как специалисту, так и простому зрителю.

Произведения И.И. Левитана по художественному совершенству, по великолепной артистичной законченности, очень точному продумыванию композиционных элементов, колористического решения делают его художником мирового значения, а также новатором в области художественных исканий. И поскольку современное образование и искусство развивается всегда во взаимодействии с художественным наследием, существует объективная необходимость использования особенностей творческого метода И.И. Левитана на занятиях в художественных школах, а также образовательных учреждениях среднего и высшего профессионального образования.

Работа учащихся над этюдом (картиной) требует непосредственных наблюдений, изучения природы, цветовых отношений. Здесь мы обращаемся к периоду тщательного штудирования природы в творчестве И.И. Левитана. О таком пристальном изучении природы свидетельствуют этюды 1880–1883 гг. – так называемого «останкинского периода» – «Ствол распускающегося дуба», «Дуб», «Сосны» и др. Непрестанное упражнение руки и глаза на природе дают необходимое чувство меры и легкость исполнения, верность и точность мазка.

Приступая к работе с учащимися на пленэре, преподаватель обращается к многочисленным этюдам И.И. Левитана. Условия работы на природе имеют ряд особенностей, влияющих на процесс выполнения этюда. Рассеянное освещение, создающее обилие света, множество различных рефлексов и, наконец, воздействие самой природы – все это сильно отличается от камерных условий мастерской с односторонним светом. Поэтому работа на пленэре при активной роли воздуха и света занимает особое место в обучении живописи. Верно найденный общий тон, как и тона отдельных элементов, обеспечивает убедительность и в передаче

воздушной среды, и пространственных планов, передавая вместе с тем характерный образ выбранного художником мотива. «Ищите общее, – говорил И.И. Левитан, – живопись не протокол, а объяснение природы живописными средствами. Не увлекайтесь мелочами и деталями, ищите общий тон» [цит. по: 5, с. 43].

Нужно отметить редкостную способность художника к «тембровой» разработке зеленого цвета, одного из самых «неудобных» для живописцев. В пределах одной работы И.И. Левитан был способен отыскать множество оттенков зелени, присущих различным породам деревьев и кустарников, травам и водяной ряске, на солнце и в тени, запечатлеть мягкую вибрацию зеленого цвета в воздушной среде. Наглядно это показать преподаватель может, анализируя такие произведения И.И. Левитана, как «Дуб» (1880), «Весна в лесу» (1882), «Первая зелень. Май» (этуд 1883 г.), «Мостик. Саввинская слобода» (этуд 1884 г.), «Заросший пруд» (1887), «Цветущие яблони» (этюды 1896 г.), «Березовая роща» (1885–1889).

Определяя сложность предстоящей живописной задачи в работе на пленэре, нужно учитывать, что в серый день этюд можно писать сравнительно долго. Особенности работы на пленере в пасмурный день демонстрируют этюды «Пасмурный день» (1890), «Осень» (1895), «Серый день» (1895), «Уборка сена» (1900) и др. В солнечный же день (утром и вечером) работу можно вести не более полутора часов (рассматриваем этюды «Летний тихий вечер» (1894), «Летний вечер» (1900) и др.). В ясный полдень светлотные и цветовые отношения изменяются не так быстро. Это позволяет работать два – два с половиной часа (рассматриваем этюды «Сжатое поле» (1897), «Июньский день» (1890-е), «Осенний солнечный день» (1897), «Овраг» (1889)).

В начале обучения пейзажной живописи рекомендуется писать односеансные этюды небольшого размера. И.И. Левитан советовал своим ученикам не писать больших этюдов вначале, но прорабатывать их основательно: «Никогда не гонитесь за большими размерами этюдов; в большом этюде больше вранья, а в маленьком совсем мало, и если вы по-настоящему серьезно почувствуете, что вы видели, когда писали этюд, то и на картине отобразится правильное и полное впечатление виденного» [цит. по: 5, с. 46].

Полезно написать серию небольших этюдов на передачу различной освещенности при разнице в общем тоне – это поможет изучению цветовых и светлотных отношений, характерных для различного времени суток и состояния погоды. Понятие тона несовместимо с понятием «сырой» краски, нанесенной на холст без учета пространственной среды, характера освещенности предмета, цветового окружения и других фак-

торов. Говоря о пейзаже одного из передвижников, И.И. Левитан как-то заметил: «Кричит, краска кричит. Тон может звучать, но не краска, в природе нет краски, а есть тон» [цит. по: 5, с. 26].

Достичь совокупности цветов картины, которая, правдиво и выразительно изображая действительность, имела бы эмоциональное воздействие на зрителя, можно лишь тогда, когда достигнута соразмерность всех частей изображения, когда цветовое многообразие всех элементов приведено к единству. Используя колористические особенности воздушной среды и освещения при умелом использовании цветовых отношений, И.И. Левитан великолепно передавал самые различные состояния природы. Мы знаем, насколько различны по колориту, например, «Летний вечер» (1899) и «Над вечным покоем» (1890), «Осеннее утро. Туман» (1887) и «Золотая осень» (1895), «В крымских горах» (1887) и «Сакля в Алушке» (1886).

Передача объемов в пространстве осуществляется в живописи на основе линейной и воздушной перспективы. По мере удаления предметов от глаз наблюдателя и погружения в воздушную среду их внешний облик меняется. Они становятся менее отчетливыми в своих очертаниях, приобретая мягкие, расплывчатые переходы светотени и более тонкие цветовые градации. Особенно наглядно передачу объема и пространства в живописи педагог может продемонстрировать на произведениях И.И. Левитана, изображающих Волгу, например, этюд «Сура с высокого берега» (1887), этюд и картина «Вечер на Волге» (1888), «После дождя. Плес» (1889), «Вечер. Золотой Плес» (1889).

И.И. Левитан был великолепным мастером композиции картины. Работа над композицией начинается с поисков самого интересного мотива среди множества других, также достойных внимания, а «тайну мотива», тайную прелесть русской природы И.И. Левитан понимал как никто другой. О том, как И.И. Левитан работал над композицией картины, можно наглядно проследить, рассматривая работу художника над картинами «Вечерний звон» (1892), «У омута» (1892), «Над вечным покоем» (1892) и «Владимирка» (1892). Учащиеся должны узнать историю создания этих картин, особенности композиции, живописного решения и то, что хотел выразить и донести до зрителя художник.

Ученик И.И. Левитана Б.Н. Липкин вспоминал: «Левитан учил не компоновать природу, не почувствовав ее... он учил нас проникать в дух природы, объяснять ее, превращать сырой материал в картину» [цит. по: 6, с. 326].

Душой картин И.И. Левитана, ведущим началом всегда был колорит. Кроме того, ближайшим помощником художника являлась особая зри-

тельная память. Она помогала ему в картинах представить то общее, что характеризовало особое состояние природы. И.И. Левитан говорил своим ученикам, что «пейзажисту необходимо развивать зрительную память и наблюдательность, может быть, больше чем кому-либо другому. Без зрительной памяти нельзя написать картины даже с этюда. Есть художники, которые прекрасно пишут этюды, а картины написать не могут» [6, с. 220].

Прежде всего, И.И. Левитан был мастером картины. Тишина в мастерской, заставленной этюдами с натуры, холстами на мольберте, и поразительная зрительная память, способность углубиться в особое состояние, войти в музыку мотива – это часы решали участь картины. Конечно, это далеко не значит, что уникальные произведения не создавались непосредственно с натуры и по своей законченности не являлись картинами. Для демонстрации этого педагог может показать этюды, написанные в Крыму, за границей, такие, как «Весна. Последний снег» (1895), «Стволы берез. Весна» (1890-е), «Перед грозой» (1892), «Речка» (1880-е), «Осень» (1895), и картину «Март» (1895), написанную на пленэре.

Образ картины мог вырваться из суммы разных натуральных видов и условий восприятия (в разное время и при разной погоде) эмоционально увлекавшего художника мотива. Великолепным образцом работы над созданием картины может служить последнее крупное произведение И.И. Левитана «Озеро» («Русь») (1900).

Изучая технику акварельной живописи, педагог обращает особое внимание на такие акварели И.И. Левитана, как «После дождя» (1889), «Зима» (1895), очень выразительные в своих лирических, но совсем различных образах акварели «Осень» (1899) и «Туман. Осень» (1899). Учащиеся могут ознакомиться и с работами И.И. Левитана, выполненными в технике пастели: «Близ Бордигеры. На севере Италии» (1890), «Хмурый день» (1895), «Разлив» (1895), «Луг на опушке леса» (1898), «Белая сирень» (1895), «Осень. Усадьба» (1894) и др.

Поиски лаконичной и выразительной формы, упрощения языка при усилении философского содержания образа нашли свое отражение в полных тонкого настроения пейзажах последних лет жизни художника. И.И. Левитан пишет большими энергичными пастозными мазками, давая как бы только «намек» на формы. Этот «намек» настолько верен и точен, основан на таком безукоризненном знании и видении, что передает нам предметы и формы с огромной убедительностью. При таком большом обобщении они приобретают удивительную материальность и весомость, живописную пластичность. Плотность живописи, густота красочного слоя характерны для многих поздних работ художника.

Простота сюжета и лаконизм живописи и композиции, тонко разработанная красочная гамма и движение характерны для таких картин, как «Летний вечер» (1899), «Сумерки» (1899), «Стога. Сумерки» (1899). Широкое обобщение форм, работа на больших цветовых пятнах не исключает их нюансировки, гармонии сложных цветовых отношений и переходов. Этюдная живость, простота и непосредственность сочетаются с картинностью образа и его внутренней большой содержательностью. Рассматривая картины «Сумерки» и «Стога. Сумерки», учащиеся познакомятся с техникой так называемого «жидкого» письма по слабо загрунтованному картону. При письме на незагрунтованном картоне большая часть масла впитывалась, и краска выглядела матовой. И.И. Левитан в технике масляной живописи, сохраняя ее силу цвета, достигал матовости и мягкости гуаши. Благодаря этому картина приобретала своеобразную воздушность.

И.И. Левитан не смешивал до конца те краски, из которых составлял цвета основных пятен. Такая техника придавала цветовому пятну большую сложность, богатство оттенков и переходов, делало его не плоским, а пространственным. «Иногда он советовал не смешивать краски на палитре до конца, писать составным мазком или смазывать подробности флейцем», – вспоминал Б.Н. Липкин [цит. по: 6, с. 324].

Творческий путь И.И. Левитана привел его к тем живописным открытиям, которые были родственны импрессионистическим и которые, наслаиваясь на прочную реальную основу его творческого метода, дали такие значительные результаты. Преподаватели рисунка, живописи, композиции, истории изобразительного искусства могут плодотворно использовать богатое творческое наследие художника в работе с учащимися.

Библиографический список

1. Асафьев Б.В. Русская живопись. Мысли и думы. М., 2004.
2. Бенуа А.Н. История русской живописи в XIX веке. М., 1995.
3. Любимова И.А. Проблемы живописных характеристик русской пейзажной живописи второй половины XIX века: Дис. ... канд. искусствоведения. М., 2004.
4. Мосина В.Р., Старикова Н.М. Специфика формирования целостного восприятия цветовых и тоновых отношений у студентов творческих специальностей // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2011. № 1. С. 32–42.
5. Унковский А.А. Живопись. Вопросы колорита. М., 1980.
6. Федоров-Давыдов А.А. Исаак Ильич Левитан. Жизнь и творчество. М., 1976.

Б.Е. Скоморохов

Оптимизация процесса формирования здорового образа жизни молодежи в условиях муниципального района

Статья посвящена внедрению основ здорового образа жизни, сформулированных в государственных документах на уровне муниципальных образований в условиях г. Ступино Московской области. Приведены результаты статистического опроса о кризисном уровне состояния мотивированности молодежи региона на здоровый образ жизни. Представлена муниципальная программа, ориентированная на долгосрочную политику охраны и укрепления здоровья молодежи. Приводятся первые результаты ее внедрения.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, мотивированность на здоровый образ жизни.

В условиях экономической неопределенности, кризисных явлений в общественной жизни в стране возникают противоречия, которые порождают проблемы, сдерживающие развитие важнейшей социальной сферы в области охраны и укрепления здоровья населения. К числу этих проблем следует отнести: отсутствие у большинства граждан мотивированной потребности укреплять свое здоровье; неразработанность научной организации и эффективной нормативно-правовой базы функционирования системы в условиях кризисного состояния экономики; недостаток в ряде муниципальных территорий клубов, секций и групп по месту жительства оздоровительной направленности, учебных учреждений дополнительного образования и др.

В целях создания благоприятных условий для реализации принципов здорового образа жизни, укрепления здоровья молодого поколения необходимы широкое вовлечение молодежи в оздоровительный процесс, пропаганда здорового образа жизни, включающего в себя отказ от вредных привычек, рациональное питание, оптимальный двигательный режим, активный отдых.

Правовые, организационные, экономические и социальные основы в Российской Федерации в этой деятельности определяются: в области спорта – Федеральным законом от 4 декабря 2007 г. № 329-ФЗ «О физической культуре и спорте в Российской Федерации»; в туристской деятельности – Федеральным законом от 24 ноября 1996 г. № 132-ФЗ «Об основах

туристской деятельности в Российской Федерации»; в вопросах молодежной политики – Федеральным законом от 28 июня 1995 г. № 98-ФЗ «О государственной поддержке молодежных и детских общественных объединений», Указом Президента РФ от 16 сентября 1992 г. № 1075 «О первоочередных мерах в области государственной молодежной политики» (с изменениями от 12 апреля 1999 г.), Основными направлениями государственной молодежной политики в Российской Федерации, утвержденными постановлением Верховного Совета Российской Федерации от 3 июня 1993 г. № 5090-1 и др.

Миссия муниципальных органов заключается в обеспечении условий для оптимизации содержания этих документов на территории городского округа, организации обустройства мест массового отдыха населения, а значит, в поддержке и развитии конкретных видов и форм молодежных оздоровительных движений в соответствии с местными климатическими, культурными, национальными, религиозными традициями. Поэтому в соответствии с данными государственными документами и направлениями деятельности в области спорта, туризма и молодежной политики, в Ступинском районе Московской области в 2012 г. была разработана программа «Ступинский район – Здоровье 21», ориентированная на долгосрочную политику охраны и укрепления здоровья населения [3].

В Ступинском муниципальном районе с 2001 г. отделом социально-психологических исследований проводятся ежеквартальные исследования и замеры социально-психологического климата в районе, в том числе измерения социального и физического самочувствия молодежи. В процессе нашего исследования представлялось важным выявить специфику ценностно-мотивационной сферы участников опроса через иерархию жизненных ценностей, важных для них человеческих качеств.

В рамках реализации программных документов «Ступино. Здоровье–XXI» с 2001 г. в городе действует комплекс мер по формированию моды на здоровый образ жизни среди всех слоев населения и, в первую очередь, среди подростков и молодежи. Основой данного комплекса является глубокий и всесторонний анализ причин и следствий тех или иных ситуаций в общественной жизни, а также отношения к ним населения. Именно поэтому во все социологические опросы был добавлен раздел «Здоровый образ жизни» с одинаковыми вопросами для различных социальных групп, что позволило к 2013 г. выстроить единую систему «здорового района».

Для наиболее полной репрезентативности нами была определена конкретная выборка из 200 человек.

Исследование включало семь основных направлений.

1. Образование и профессиональная ориентация молодежи.
2. Социально-экономическое положение молодежи.
3. Организация досуга молодежи.
4. Политическая активность молодежи.
5. Молодая семья. Ценностные ориентации молодежи.
6. Здоровый образ жизни.

В рамках данной статьи мы проанализируем шестой раздел, данные по остальным будут представляться в качестве дополнительной информации. Одним из основных аспектов исследования по разделу «Здоровый образ жизни» было выяснение отношения молодежи к здоровому образу жизни, ее склонности к употреблению наркотиков, алкоголя, курению (в % от общего количества опрошенных).

Полученные данные показывают, что наблюдается тенденция к снижению количества молодежи, которые курят регулярно и увеличивается число опрошенных, которые никогда не пробовали курить (таблица 1).

Видно, что в начале нашего экспериментального исследования большинство молодежи употребляли спиртные напитки по праздникам или время от времени. Только небольшая часть опрошенных никогда не пробовала спиртные напитки. Тенденция сохранилась (таблица 2).

Все более остро среди молодежи встает проблема наркотической зависимости (таблица 3).

Таблица 1

Отношение молодежи к курению

Курите ли Вы?	2001 г.	2007 г.	2013 г.
Регулярно	40%	36%	34%
Время от времени	20%	19%	16%
Никогда не пробовал	40%	45%	50%

Таблица 2

Отношение молодежи к употреблению спиртных напитков

Употребляете ли Вы спиртные напитки?	2001 г.	2007 г.	2013 г.
Регулярно	18%	16%	15%
Время от времени или по праздникам	72%	72%	70%
Никогда не пробовал	19%	12%	15%

Таблица 3

Отношение молодежи к наркотикам

Пробовали ли Вы наркотики?	2001 г.	2007 г.	2013 г.
Да, пробовал	25%	28%	31%
Нет, не пробовал	75%	72%	69%

Вызывает озабоченность и состояние здоровья молодых людей. На вопрос: «Вызывает ли у Вас беспокойство состояние Вашего здоровья?» были получены следующие данные: «Да, я обеспокоен состоянием здоровья» в 2001 г. ответили 41%, в 2007 г. – 38%, в 2013 г. – 36%.

Таким образом, опросы показывают, что большая часть опрошенной молодежи курят и употребляют спиртные напитки; все более остро среди молодежи встает проблема наркотической зависимости; вызывает озабоченность состояние здоровья молодых людей и их мотивированность на ведение здорового образа жизни.

В сложившейся ситуации мы отмечаем, что среди опрошенных выделяется группа молодежи, которая постоянно взаимодействует с учреждениями по работе с молодежью Ступинского района (посещает их на регулярной основе либо просто участвует в мероприятиях) и имеет явную направленность на формирование здорового образа жизни в своей жизни.

Основной формой работы муниципальных учреждений является работа с подростками и молодежью по месту жительства, привлечение молодежи в кружки и секции различных направлений: народно-прикладное, спортивное, военно-патриотическое, спортивно-техническое, эколого-краеведческое, интеллектуальное, культурно-досуговое.

Несомненно, на первую строчку борьбы за здоровый образ жизни выступает пропаганда здорового образа жизни, под которой понимают целый ряд мероприятий, направленных на его популяризацию, среди которых важнейшими являются просветительские программы, занятия в учреждениях по работе с молодежью: подростково-молодежные клубы (ПМК), молодежные центры (МЦ), специализированные службы – «Молодежная биржа труда» (МБТ) и «Центр социально-психологической помощи» (ЦСПП), а также реклама в СМИ (радио, телевидение, Интернет) и пр.

Учреждениями по работе с молодежью Ступинского района в рамках разработанной программы проводились: дискуссионная трибуна о здоровом образе жизни «Твой выбор – твое будущее»; групповые занятия «Я творец»; акции по распространению информационных памяток, буклетов «Пять причин не употреблять наркотики», «Пять причин не употреблять алкоголь», «Пять причин не курить», акции «Пути передачи ВИЧ»; районный конкурс, посвященный Всемирному Дню борьбы со СПИДом «Люби жизнь»; ролевые игры, помогающие формированию определенных жизненных навыков; районное мероприятие «Семинар-тренинг по профилактике злоупотребления ПАВ»; занятия «Конструктивный досуг молодежи»; занятия в рамках Дней профилактики; тренинг «Маска, я тебя знаю»; профилактические беседы на темы: «Скажи наркотикам – нет!», «Лицом к проблеме», «Ступино выбирает здоровье!»;

«Пивной алкоголизм – бич времени», «Опасности, нас подстерегающие», «Советы для тех, кто хочет бросить курить», «Молодежь против наркотиков», «СПИД может настичь каждого», «Наркотик – ранняя смерть», «Алкоголизм и здоровье твоих детей в будущем», «Психологические особенности вовлечения подростков в наркоманию», «Вредные привычки – путь к болезни», «Женский организм и алкоголь несовместимы» и др.; тестирования на темы: «Твое место в семье. Какое оно?», «Моя семья», «Могу ли Я сказать НЕТ?» и др.; круглые столы на темы: «Алкоголь против человека», «Вредные привычки и как с ними бороться», «Алкоголь против человека» и др.; викторины о вреде наркотиков, алкоголя и табакокурения; реализация программ: «Остановись, пока не поздно!», «Есть множество причин для жизни!», «Надо знать!», «Наше будущее в наших руках!», «Остановись, пока не поздно!»; программа «Я творец!», «Искусство быть собой»; лекции на темы: «Поговорим про это...», «Психологическая атмосфера в семье», «Отношения полов. Он + Она» для молодежи и лиц старше 30 лет и т.д.; профилактические мероприятия: «Человек и наркотики», «Вредным привычкам – нет!», «Хочешь быть здоров – будь! Это правильный путь!» и др.

Также с целью популяризации здорового образа жизни среди подростков и просветительской работы по проблемам алкоголизма, табакокурения и наркомании состоялись рок-концерты, антинаркотический рок-фестиваль «Alternative shock», районный реп-фестиваль «Связь поколений», районный рэп-фестиваль «Рэп-патриоты».

В учреждениях сферы молодежной политики регулярно проводятся спортивные соревнования, турниры и другие мероприятия, направленные на профилактику асоциального поведения молодежи, организацию их досуга.

Мы включаем в составляющие, способствующие успешному формированию здорового образа жизни, следующие направления:

- создание информационно-пропагандистской системы повышения уровня знаний всех категорий населения о негативном влиянии факторов риска на здоровье, возможностях его снижения;

- разработка системы мер по снижению распространенности курения и потребления табачных изделий, алкоголя, профилактика потребления наркотиков и наркотических средств;

- побуждение населения к физически активному образу жизни, занятиям физической культурой, туризмом и спортом, повышение доступности этих видов оздоровления [2].

В заключение отметим, что в общественном сознании прочно утверждается мнение, что культура общества в целом и каждого человека в

отдельности представляет собою базовое условие формирования и осуществления здорового образа жизни, который, в свою очередь, – не только основа хорошего самочувствия и бодрого настроения, но и путь к оздоровлению нации, к решению многих социальных проблем современной России.

Библиографический список

1. Российская молодежь – десять главных проблем: Материалы исследований Научно-исследовательского центра при Институте молодежи. М., 1999.
2. Скоморохов Б.Е., Титова А.А. Основное содержание молодежной политики. Проблемы здоровья молодого поколения. Формирование здорового образа жизни: Методическая разработка учебного занятия. Ступино, 2010.
3. Ступинский район. Здоровье–XXI (результаты социологического исследования). Ступино, 2009.

Н.А. Тарасюк, П.В. Коновалова

Модель формирования прагматической компетенции у младших школьников в процессе применения игровых стратегий на уроках иностранного языка

Статья посвящена рассмотрению проблемы построения теоретической модели формирования прагматической компетенции у младших школьников в процессе применения игровых стратегий на уроках иностранного языка.

Ключевые слова: прагматическая компетенция, игровые стратегии, изучение иностранного языка в начальной школе.

Сегодня иностранный язык является одним из важнейших средств жизнеобеспечения общества. Для того чтобы сформировать достойный образ россиянина за рубежом, необходима иноязычная грамотность, знание своей культуры и культуры других народов.

Иностранный язык в наши дни стал неотъемлемым компонентом образования не только в вузах, но и в школах, начиная с младших классов. Иноязычное образование младших школьников дает прекрасные возможности для того, чтобы вызвать у ребенка живой интерес к языковому и культурному многообразию мира, воспитать у него уважение к языкам и культурному наследию других народов и развить умение общаться.

Однако практика преподавания иностранного языка в младшей школе свидетельствует о том, что образовательный потенциал данной дисциплины не используется в должной мере, т.к. средства прагматики общения не применяются младшими школьниками для решения значимых для них коммуникативных задач. Указанный факт свидетельствует о необходимости разработки соответствующей методики формирования прагматической компетенции у младших школьников в процессе применения игровых стратегий на уроках иностранного языка и соответствующей теоретической модели, отражающей цель, основные принципы, подходы, алгоритмы, условия и критерии оценки ее эффективности.

Попробуем построить и обосновать теоретическую модель формирования прагматической компетенции у младших школьников в процессе применения игровых стратегий на уроках иностранного языка.

Прагматическая компетенция – это желание и умение ориентироваться в ситуации общения и строить высказывание в соответствии с коммуникативным намерением говорящего и возможностями собеседника, умение выбрать наиболее эффективный способ выражения мысли в зависимости от условий общения и поставленной цели [4]. Прагматическая компетенция является комплексным понятием, отражающим психологические, лингвистические и социокультурные аспекты общения.

Методическая модель формирования прагматических умений у младших школьников в процессе применения игровых стратегий на уроках иностранного языка отражает многообразие существующих связей и закономерностей процесса формирования прагматических умений обучающихся и направлена на всестороннее развитие личности младшего школьника. Модель формирования прагматической компетенции у младших школьников в процессе применения игровых стратегий на уроках иностранного языка представляет собой совокупность компонентов, состоящую из четырех блоков: целевого (цель), теоретического (принципы и подходы), технологического (методы, средства обучения, педагогические условия, алгоритм обучения), оценочно-результативного (критерии, показатели, оценки, результат) (рис. 1).

Формирование прагматических умений, как и любой другой процесс, начинается с постановки цели. Цель формирования прагматической ком-

петенции у младших школьников в процессе овладения игровыми стратегиями на уроках иностранного языка может быть определена следующим образом – формирование способности к реализации прагматического аспекта общения на основе применения прагматических навыков и умений с целью передачи коммуникативного намерения говорящего и оказания наибольшего прагматического эффекта на собеседника в процессе игровой деятельности.

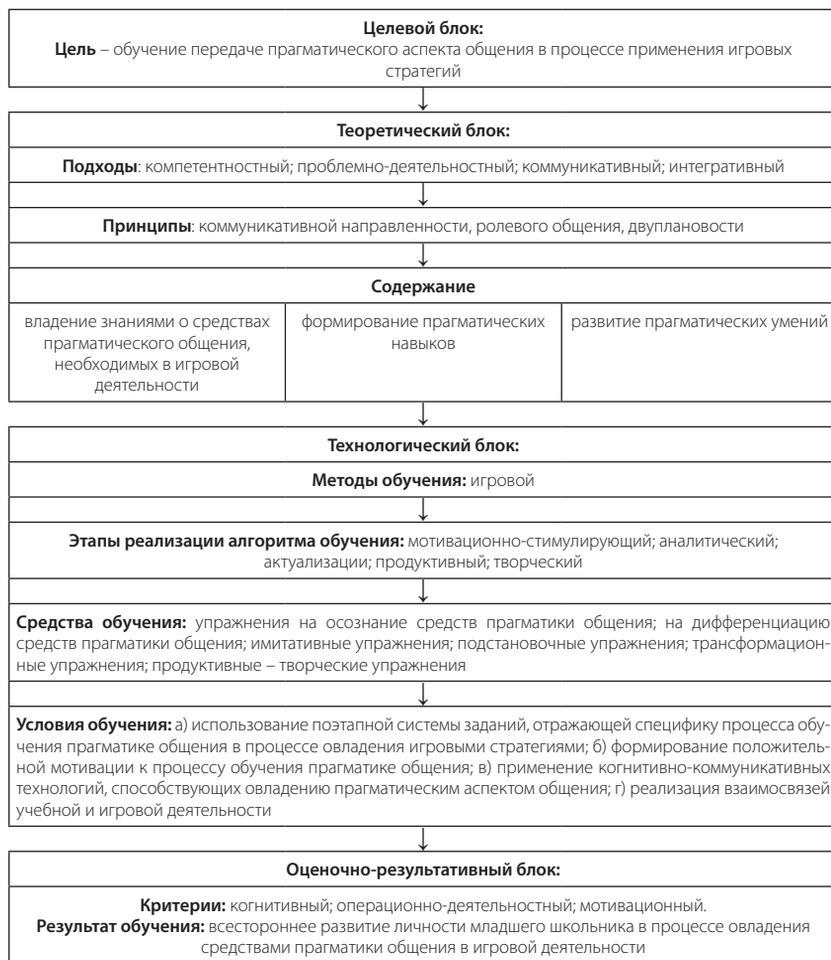


Рис. 1. Модель формирования прагматической компетенции у младших школьников в процессе применения игровых стратегий на уроках иностранного языка

В основу разработки формирования прагматической компетенции у младших школьников в процессе применения игровых стратегий в обучении иностранному языку были положены следующие подходы: компетентностный; проблемно-деятельностный; коммуникативный; интегративный.

Введение ФГОС нового поколения в общеобразовательной школе предполагает реализацию компетентностного подхода, направленного на формирование коммуникативной компетенции у младших школьников, важнейшей составляющей которой является прагматическая компетенция. Процесс формирования последней предполагает развитие способности применения знаний, умений, навыков, опыта коммуникации в игровой деятельности для решения коммуникативных задач. Такое обучение позволяет оптимально адаптироваться к реальной действительности во всем ее многообразии и целостности и применять на практике ключевые компетенции в многообразии всех прагматических стратегий общения, которые проявляются в игровой деятельности у младших школьников: координативных, кооперативных, контрадиктивных.

Проблемно-деятельностный подход также является значимым для процесса формирования прагматической компетенции у младших школьников. Для обучающихся младшей школы игровые стратегии используются в проблемных ситуациях как средство педагогического воздействия в процессе игровой деятельности.

Формирование прагматической компетенции может происходить только в условиях реальной игровой коммуникации, поэтому коммуникативный подход является особенно значимым. Данный подход в обучении иностранным языкам на уроках английского языка, прежде всего, призван научить обучающихся с помощью игровых стратегий относительно свободно ориентироваться в иноязычной среде, а также уметь адекватно реагировать в различных языковых ситуациях [2].

Одним из ведущих подходов при формировании прагматической компетенции у младших школьников является интегративный. Система подготовки школьников младших классов должна стремиться к интегративности, т.к. чем более интегративна система, тем более она целенаправленна. Реализация рассматриваемого подхода проявляется в интеграции игровой деятельности на иностранном языке с такими дисциплинами, как ритмика, музыка, рисование.

В ходе реализации модели формирования прагматической компетенции у младших школьников в процессе применения игровых стратегий являются важными следующие принципы: 1) коммуникативной направленности (процесс развития прагматических умений взаимодействия

представляет собой модель процесса реального общения) [2]; 2) ролевого общения (каждый обучающийся, предварительно получив свою роль, продуманно вовлечен в общую игровую деятельность и реализует определенную стратегию поведения в соответствии с предложенной ролью); 3) двуплановости (предполагает создание благоприятной ситуации общения в процессе реализации игровых стратегий на иностранном языке).

Все вышеперечисленные принципы модели формирования прагматической компетенции у младших школьников в процессе применения игровых стратегий на уроках иностранного языка находят свое отражение в реализации технологического блока как совокупности средств, приемов и методов, направленных на достижение следующих задач формирования прагматической компетенции: владение знаниями о средствах прагматического общения, необходимых в игровой деятельности; формирование прагматических навыков; развитие прагматических умений.

Технология базируется на алгоритме, который включает в себя следующие этапы:

- мотивационно-стимулирующий предполагает знакомство со средствами прагматики общения, которые необходимы для осуществления игровой деятельности;

- аналитический занимается анализом средств прагматики общения для решения задач игровой деятельности;

- этап актуализации предусматривает включение обучающихся в решение игровых проблемных задач с использованием средств прагматики общения, необходимых для реализации игровых стратегий;

- продуктивный этап допускает самостоятельный выбор обучающимися средств прагматики общения, обеспечивающих реализацию стратегии общения в реальной деятельности;

- творческий этап посвящен реализации инвариантных способов использования средств прагматики общения для решения стратегических задач в постоянно меняющихся ситуациях повседневного общения.

Основным методом обучения младших школьников является игровой. «Игра – основная деятельность ребенка. Игра – это форма деятельности в условных ситуациях, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально-закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры» – такое определение понятию «игра» дается в кратком психологическом словаре под редакцией А.В. Петровского и М.Я. Ярошевского [3]. В ходе деятельности ребенка возникает противоречие между бурным развитием у него потребности в действии с предметами, с одной стороны, и развитием осуществляющих эти действия операций (т.е. способов дейст-

вия) – с другой. Это противоречие может разрешиться у ребенка только в одном-единственном типе деятельности, а именно – в игровой деятельности, в игре [1].

В качестве средств обучения здесь выступают упражнения, которые могут быть следующих видов: на осознание и использование средств прагматики общения; на дифференциацию средств прагматики общения; имитативные упражнения; подстановочные упражнения; трансформационные упражнения; продуктивные упражнения, в которых творческая составляющая занимает приоритетное место.

Важнейшими условиями формирования прагматической компетенции у младших школьников в процессе применения игровых стратегий на уроках иностранного языка являются следующие: использование поэтапной системы заданий, отражающей специфику процесса обучения прагматике общения в процессе овладения игровыми стратегиями; формирование положительной мотивации к процессу обучения прагматике общения; применение когнитивно-коммуникативных технологий, способствующих овладению прагматическим аспектом общения; реализация взаимосвязей учебной и игровой деятельности.

Критериями эффективности реализации модели формирования прагматической компетенции у младших школьников на уроках иностранного языка являются следующие: когнитивный (знание об особенностях использования средств прагматики общения); операционно-деятельностный (владение прагматическими навыками, умениями и опытом использования прагматических средств в игровых стратегиях); мотивационный (уровень мотивации к реализации иноязычного общения в процессе реализации игровой стратегии).

Все блоки представленной модели находятся в тесной взаимосвязи, и только интеграция всех указанных составляющих модели будет способствовать достижению ее цели – формированию прагматической компетенции у младших школьников в процессе применения игровых стратегий на уроках иностранного языка.

Библиографический список

1. Леонтьев А.Н. Совершенствование методики обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе. М., 1989.
2. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1991.
3. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. М., 1990.
4. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. М., 2007.

В.В. Борщёва, Я.Г. Григорян

Развитие учебной автономии студентов в процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе

Данная статья посвящена концепту учебной автономии в процессе обучения иностранным языкам в вузе. Авторы обращаются к понятию автономии в отечественной и зарубежной научной мысли, а также приводят результаты исследования по формированию учебной автономии студентов 1 курса. Авторы предлагают апробированные способы формирования учебной автономии в курсе изучения иностранного языка.

Ключевые слова: учебная автономия, самостоятельная работа студентов, преподавание иностранных языков.

Переход на двухуровневую систему образования в нашей стране поставил новые акценты во всех аспектах образовательной деятельности – пересмотр учебных планов, материалов, поиск новых форм и методов обучения, внедрение новых образовательных и инновационных технологий и т.д. На настоящий момент большинство этих процессов уже приняты и внедрены, какие-то до сих пор находятся в стадии апробации и корректировки. На наш взгляд, одной из сложностей новой системы образования является организация самостоятельной работы учащихся, на которую теперь практически опирается весь учебный процесс. Нынешние студенты должны многое делать самостоятельно – находить материал, читать и критически осмысливать его, продуктивно с ним работать, т.е. быть независимыми учащимися, идущими к своей цели. В этой связи учебная автономия учащихся выходит на передний план.

Вопросы автономии как феномена впервые стали освещаться в западной научной мысли. Наиболее часто в этой связи цитируют Генри Холека, который еще в 1981 г. назвал автономией способность брать на себя ответственность за свое обучение [3, с. 3]. Вслед за ним множество ученых и специалистов в области образования связывали успешность учебной деятельности с ответственным отношением к ней учащихся. Э. Макаро в своем видении автономии отмечает, что человек – это производитель общества, а не его продукт, и связывает автономию как с принятием своих решений, так и с наличием возможности их принимать [5, с. 168]. Большинство ученых рассматривают автономию как способности и отношение к деятельности, тем самым выдвигая психологическую составляющую данного концепта и отделяя автономию от самообучения, дистанционного обучения, внеаудиторного обучения и др.

Одним из дискуссионных вопросов является культурный компонент, т.е. зависимость в формировании автономии учащихся западной и восточной культур. Поскольку западное общество относится к индивидуалистическому типу культуры, там учащиеся быстрее и осознаннее развивают автономию. В частности, Уильям Литтелвуд выделяет два типа автономии: реактивную и проактивную. Последняя, по его мнению, характерна для западной культуры, где учащиеся легко берут на себя ответственность за выбор методов, способов обучения, оценки и т.д. Реактивная автономия же связана с большей ролью учителя, который направляет учащихся и дает им спектр возможностей для достижения поставленных целей [4, с. 75–76]. Очевидно, что для российской системы образования более близка реактивная автономия. Отечественные учащиеся не привыкли ни брать ответственность на себя, ни самостоятельно выбирать способы и методы изучения предмета, кроме тех, которые уже известны или предложены педагогом.

В отечественной научной мысли относительно понятия учебной автономии чаще всего обращаются к определению, данному Н.Ф. Коряковцевой, которая под ней понимает «способность субъекта самостоятельно осуществлять свою учебную деятельность, активно и осознанно управлять ею, осуществляя рефлекссию и коррекцию учебной деятельности, и, накапливая индивидуальный опыт, ответственно и независимо принимать квалифицированные решения относительно собственно учения в различных учебных контекстах при определенной степени обособленности /независимости от преподавателя и принятии на себя его функций» [2, с. 12]. Исходя из этого определения, только единицы учащихся нашей страны могут автономно учиться, поскольку большинство из них привыкли «плыть по течению», исполняя инструкции учителя в школе

и выполняя задания в университете. Сама система образования не дает учащимся быть активными участниками учебного процесса: выбирать предметы/курсы по интересам, темы для изучения, формы и методы контроля, способы изучения материала и т.д. В условиях школы это практически невозможно, поскольку есть программа, календарные сроки и другие факторы, препятствующие формированию автономии учащихся. В вузе ситуация другая, новые образовательные стандарты позволяют преподавателю наполнять свой предмет любым содержанием, формами работы, методами обучения и контроля для достижения конечной цели – формирования определенной компетенции. При этом большой объем учебной нагрузки выпадает на самостоятельную работу студентов. Поэтому, на наш взгляд, обучение в вузе должно строиться на формировании и развитии учебной автономии студентов с самого начала их обучения, чтобы к получению диплома бакалавра студент был полностью готов брать на себя ответственность за свое дальнейшее образование, поскольку сегодня идеи «обучения через всю жизнь» чрезвычайно актуальны: практически на любом рабочем месте требуется постоянное повышение квалификации, получение новых знаний и приобретение новых навыков.

Сегодня у преподавателя есть обширный спектр возможностей для создания более широкой образовательной среды, выходящей за пределы аудитории. Как отмечает О.В. Борщёва, технологии Веб 2.0. позволяют «формировать образовательную интернет-среду» с помощью целого ряда технологий, среди которых она выделяет блог-технологии, вики-технологии, обладающие большим потенциалом для обучения иностранному языку [1, с. 70], а также для самостоятельной работы учащихся.

Нами было проведено исследование по формированию и развитию учебной автономии в процессе изучения иностранного языка в гуманитарном вузе. Подавляющее большинство студентов 1 курса имеют как минимум 8–10-летний опыт такого изучения, начиная с занятий в детском саду и заканчивая сдачей ЕГЭ по иностранному языку. При этом уровень мотивации к изучению является довольно низким в силу сложности предмета, большого количества заучивания наизусть (лексика, правила, исключения и т.д.), отсутствия понимания использования иностранного языка как инструмента и т.д. Причин довольно много, сказывается и предыдущий негативный опыт изучения языка, и неспособность некоторых к овладению иностранным языком. Положительную мотивацию демонстрируют лишь те студенты, которые имеют уровень владения иностранным языком от В1–В2 по международной шкале, поскольку для них язык уже выступает средством коммуникации и позволяет использовать иноязычный интернет и другие масс-медиа, общаться в поездках и т.д.

Проведенный нами опрос студентов 1 курса неязыковых направлений подготовки показал низкую учебную автономию более 90% учащихся, причем как в плане изучения иностранного языка, так и в целом. Казалось бы, за 10 лет изучения языка большинство учащихся должны были сформировать собственные стратегии запоминания лексики, работы с текстами, аудио и видео и т.д. Но проведенное исследование показало противоположную картину: учащиеся выполняли в основном только задания учителя, используя традиционные способы. Менее 5% проводили дополнительную самостоятельную работу, при этом около 40% учащихся занимались с репетиторами дополнительно (эти занятия также невозможно отнести к автономному обучению, поскольку инициатива исходила не от учащихся, а от их родителей, и в большинстве случаев студенты описывали процесс обучения как закрепление изученного в школе).

Далее нами была предложена программа учебного модуля «Иностранный язык» в 2 учебных группах разного языкового уровня (начальный и B1). Требования и учебные материалы – те же, что и в других группах университета; занятия проводятся 1 раз в неделю. Следует отметить, что некоторые элементы программы уже предполагают некоторое автономное обучение: так, используется технология языкового портфолио, программа индивидуального чтения позволяет студенту самостоятельно выбирать материалы для чтения в соответствии со своими интересами, уровнем владения иностранным языком и временными ресурсами. С каждой группой было проведено подробное обсуждение программы. Далее преподаватель рассказал о тех вариантах и формах работы, которые можно использовать для достижения поставленной цели обучения. В обеих группах в ходе таких бесед студенты демонстрировали заинтересованность и желание стать активными участниками учебного процесса. После обсуждения с каждой группой был разработан обновленный вариант календарно-тематического плана, часть тем была вынесена на самостоятельное изучение, были изменены некоторые формы контроля и т.д. Экспериментальное обучение шло в течение учебного семестра. В результате работы был отмечен прогресс в обеих группах, студенты довольно много работали самостоятельно. Вместе с тем студенты более продвинутой в языковом плане группы (B1) более ответственно отнеслись к этой работе, что скорее связано с тем, что они могут использовать больше инструментов для самостоятельной учебной деятельности. Следует отметить, что за один учебный семестр невозможно сформировать совершенно автономных учащихся, которые в дальнейшем смогут независимо получать знания и планировать учебную деятельность, однако

результаты работы положительно сказались на отношении к непрофильному для них предмету, времени и усилиях, потраченных на изучение материалов, по сравнению с традиционным обучением, а также на усилении мотивации к изучению иностранного языка.

В ходе проведения данного исследования были апробированы разнообразные приемы и формы работы по формированию учебной автономии. В связи с этим можно выделить следующие рекомендации для преподавателей иностранного языка по формированию и развитию учебной автономии студентов:

- предлагать планировать учебный процесс совместно: выбирать темы для аудиторного рассмотрения и самостоятельной работы, материалы, формы и методы контроля, объем заданий и сроки их выполнения (лучше зафиксировать в письменной форме, чтобы студенты всегда могли обратиться к плану);

- предлагать учащимся всевозможные способы изучения материала самостоятельно и независимо (дать список учебников, самоучителей, сайтов, где можно самостоятельно практиковаться в использовании грамматики, чтении и т.д.);

- ознакомить с ресурсами интернета (обзор сайтов, где можно найти информацию на иностранном языке, выполнить онлайн-задания, пройти тесты, определить уровень владения языком и т.д.);

- интегрировать инновационные технологии в процесс изучения языка (ознакомить с мобильными приложениями, задействовать мобильные устройства студентов, давать соответствующие задания, например, написать СМС однокласснику на английском языке);

- формировать учебные стратегии учащихся (например, обсудить, какие способы запоминания новой лексики они используют, и предложить разнообразные варианты: флеш-карточки, где на одной стороне написано иностранное слово, на другой – его перевод или пример употребления в предложении или фразе; написание лексики на стикерах и развешивание их по всему дому, чтобы видеть новые слова как можно чаще; составление списка слов и выведение его на рабочий стол персонального компьютера и т.д.; опробовав разные способы изучения лексики, студент сможет найти для себя более эффективные и полезные, вместе с этим и сам процесс может стать менее рутинным и однообразным);

- содействовать в формировании групп самообучения, когда студенты могут встречаться и общаться на иностранном языке или выполнять совместно задания, упражнения и т.д.;

- использовать технологию портфолио, позволяющую студентам ставить цели, оценивать себя и свой прогресс, организовывать рефлексии,

фиксировать достижения, сравнивать себя и других, формировать свою собственную образовательную траекторию и т.д.;

– периодически коллективно обсуждать результаты самостоятельной работы, вносить коррективы в учебный план группы, активно привлекать студентов к постоянной рефлексии и саморефлексии.

Это далеко не все способы, которые могут формировать учебную автономию, каждый педагог может дополнить их собственными в зависимости от целей обучения, особенностей учебной группы, системы организации обучения в целом и т.д. Однако, применяя данные методические рекомендации, можно добиться положительных учебных результатов и развития учебной самостоятельности и независимости.

Библиографический список

1. Борщёва О.В. Организация языкового поликультурного образования студентов направления подготовки «Педагогическое образование» на основе современных интернет-технологий // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2013. № 2. С. 68–71.
2. Коряковцева Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. М., 2002.
3. Holec H. *Autonomy in foreign language learning*. Oxford, 1981.
4. Littlewood W. *Deining and developing autonomy in East Asian contexts // Applied Linguistics*. 1999. № 20 (1). P. 71–94.
5. Macaro E. *Target language, collaborative learning and autonomy: Modern languages in practice*. Clevedon, 1997.

Л.П. Варенина

Интенсивное обучение иностранному языку онлайн

Автор представляет подробную методику интенсивного обучения иностранному языку онлайн и приводит пример проведения урока.

Ключевые слова: интенсивный курс изучения иностранного языка, онлайн-изучение иностранного языка, мотивация изучения иностранного языка, информационные технологии при изучении иностранного языка.

Интенсивное изучение иностранного языка завоевало особую популярность в связи с тем, что ритм нашей жизни значительно возрос за послед-

ние два десятилетия и продолжает ускоряться. То, что веками казалось незбылемым и истинно верным, уходит в прошлое. Вместе с новым поколением приходят новые технологии. Бумажные носители становятся все менее популярными. Студенты в своих телефонах располагают уже не только словарями, но и учебниками тоже. Привлечение информационных технологий в процесс обучения иностранному языку имеет неоспоримые преимущества, т.к. учебные материалы становятся яркими, привлекательными, интерактивными и несут в себе игровую составляющую. Кроме того, информационные технологии дают нам неограниченные возможности охвата целевой аудитории. На сегодняшний день предлагается множество курсов по обучению иностранным языкам, в том числе и через интернет.

Сегодня студенты стали другими: они зачастую лучше своих преподавателей владеют информационными технологиями и способны получать доступ к любой информации за считанные минуты. Следовательно, и знания они желают получить быстро и легко. Но, как известно, иностранный язык требует активного, а не пассивного восприятия.

Возможно ли самостоятельное и интенсивное изучение иностранного языка без сопровождения преподавателя? Безусловно, возможно, но сложно. Преподаватель необходим как организующее и направляющее звено, как источник информации, к которому можно обратиться за разъяснениями. Изучение иностранного языка онлайн требует от обучающихся высокого уровня самодисциплины, самоорганизации и мотивации. В свою очередь, мотивация может напрямую зависеть от качества учебно-методических материалов, используемых в процессе обучения. Каковы же составляющие успеха в интенсивном курсе онлайн? Их несколько.

Первое: четкая установка на конечный результат. Обучаемый должен понимать, к чему он стремится, какими компетенциями он должен овладеть к концу курса.

Второе: курс должен быть сжат по времени и при этом давать объемный материал.

Третье: поурочная установка на овладение определенным лексико-грамматическим материалом, приобретение навыков чтения, письма, говорения и аудирования на заданную тему.

Четвертое: поурочная проверка усвоения материала. Если студент не справился с заданием данного урока, следующий материал блокируется и программа возвращает обучаемого к предыдущему материалу.

Пятое: по мере изучения и отработки материала студент должен получать удовлетворение и чувствовать осязаемый прогресс, т.е. расширение своих языковых возможностей, и уже с первого урока понимать, как использовать язык в ситуациях общения.

Курс строится таким образом, чтобы у студентов была возможность вернуться к уже изученному материалу, просмотреть и повторить те аспекты, которые могут потребовать дополнительного внимания в силу своей сложности. Консультационный форум может быть доступен всей группе студентов, а может осуществляться в индивидуальном порядке, чтобы не ставить в неловкое положение неуспевающих студентов. Информационно-коммуникативные технологии дают преподавателю возможность индивидуального подхода к каждому студенту.

Основным организующим звеном учебно-методического комплекса (УМК) является Study Guide (Руководство по изучению курса). Данный документ содержит информацию как для преподавателя, так и для студента. В нем даются подробные рекомендации освоения материала каждого урока, приводятся интернет-ссылки на тренажеры-автоматизаторы грамматических навыков, разговорные online тренажеры, а также подробно описывается, что в результате изучения материала каждого урока обучающийся должен знать и уметь.

Какие требования предъявляются к материалам online курса? Чтобы ответить на этот вопрос, следует детально разобрать пример виртуального урока. Каждый урок традиционно состоит из текста для чтения, грамматического материала, аудирования, видеоролика и соответствующих упражнений.

Для примера возьмем первый урок. Он начинается со знакомства с аудиторией, даже если эта аудитория – «начинающие», т.е. люди, ранее не изучавшие данный язык. Тем более у них есть возможность заговорить на первом же уроке на иностранном, скажем, на английском языке: общаться, рассказывая о себе, используя всего лишь один глагол «to be».

1. Объяснение материала.

Сначала преподаватель здоровается и представляется студентам, рассказывая о себе. На экране монитора преподаватель появляется крупным планом, а его речь синхронно высвечивается на экране в виде субтитров. Далее следует презентация грамматического материала: порядок слов в английском предложении; спряжение глагола «to be»; личные и притяжательные местоимения. Вводится понятие артикля. Презентация сопровождается голосом за кадром.

2. Работа с текстом.

Студентам предлагается небольшой текст, построенный на глаголе «to be» и сопровождаемый фотографией человека, о котором идет речь. Текст имеет аудио-сопровождение и привязан к словарю, с тем, чтобы максимально комфортно проходил процесс обучения. Достаточно подвести курсор к слову, и раскрывается словарная статья с вариантами пере-

вода. Следует отметить, что на начальном этапе обучения достаточно предъявлять одно-два уместных значения, не больше.

3. Грамматические упражнения.

Следующие после текста упражнения тренируют употребление личных и притяжательных местоимений, спряжение глагола «to be» во всех лицах, артикль. Это, прежде всего, тренировочные упражнения на подстановку. Компьютер не дает возможности вставить неправильную форму и возвращает студента еще и еще раз подбирать правильный вариант. Преподаватель со своей стороны может видеть количество попыток, предпринятых студентом. Если студент использовал 2 попытки, неверно выполнив задание, то при подведении курсора к разделу «help» раскрывается правило по данному грамматическому материалу.

4. Лексические упражнения.

После грамматических упражнений предлагается ряд лексических упражнений на подстановку пропущенных слов. Далее студенту дается творческое задание рассказать о себе и описать свою внешность, используя материал урока и дополнительную лексику, которая предлагается здесь же. Небольшие рассказы отправляются на форум в сопровождении фотографий. Фотографии, размещенные на форуме, перепутаны так, что они не соответствуют описанию. Студентам дается задание соотнести описание с фотографией и таким образом познакомиться со всей группой.

5. Говорение.

Сеанс по скайпу или видеоконференция завершает урок, где студенты представляются, рассказывая о себе и, таким образом, убеждаются в правильности или неправильности своих предположений.

Знание языка предполагает говорение на данном языке, и это самое уязвимое место в дистанционном обучении. Программа «Скайп», к сожалению, еще не так совершенна: синхронизация оставляет желать лучшего, а она очень важна, т.к. студенты должны видеть правильную артикуляцию звуков, произносимых преподавателем, а преподавателю необходимо следить за правильной артикуляцией студентов.

Подготовительным этапом говорения является письмо. Чем грамотней студент пишет, максимально используя лексический и грамматический материал урока, тем грамотней будет звучать его речь. Структура online-урока практически не отличается от традиционного урока в классе с той лишь разницей, что студенту дается возможность потратить на освоение материала столько времени, сколько ему необходимо, и тогда, когда ему это удобно. Грамматические и лексические упражнения-тренажеры не позволяют допустить ошибку и возвращают студента к заданию до тех пор, пока он не сделает правильный выбор. Многие online-курсы предла-

гают видеозапись урока с преподавателем, объясняющим новый материал у доски. Это создает иллюзию присутствия в классе и упрощает восприятие материала, симулируя «привычную обстановку».

6. Аудирование.

Особое внимание уделяется аудированию. Все текстовые материалы имеют звуковое сопровождение. Это снимает трудности произношения незнакомых слов. Перед прослушиванием незнакомого текста студентам предлагается ознакомиться с новыми словами и выражениями, чтобы минимизировать сложности в понимании речи на слух. Обучающимся предлагаются провокационные вопросы, побуждающие к прослушиванию материала, а также формулированию некоторых предварительных предположений относительно содержания. При работе с аудиоматериалами перед студентами ставятся несколько задач:

- а) понять общий смысл (*true / false*);
- б) уловить специфическую информацию;
- в) ответить на конкретные вопросы;
- г) догадаться о значении незнакомого слова или фразы из контекста.

Чтобы упростить понимание аудиотекста, его можно разбить на несколько смысловых частей и, при необходимости, предложить прослушать несколько раз. Работа после прослушивания аудиоматериала ставит своей целью использование полученной информации для развития других навыков, таких, как письмо или говорение. Чтобы максимизировать внимание студента и упростить понимание речи на слух, весь материал урока должен быть не просто на одну тему, а тесно взаимосвязан и взаимозависим. Это означает, что текст является продолжением видеоматериала, аудирование – продолжением текста, а письмо или говорение, в свою очередь, – производными аудирования. Восприятие речи на слух – это один из самых сложных моментов, предшествующих говорению. Аудирование в процессе обучения проходит эволюцию от простого к сложному. На начальном этапе обучения это вставка пропущенных слов, которые студенту надлежит правильно расслышать, далее задания усложняются.

Самым привлекательным разделом online-урока является видеоролик. Видеоматериалы облегчают понимание речи на слух, т.к. позволяют видеть артикуляцию говорящих актеров. Результатом просмотра видеоматериала должно быть побуждение к дальнейшему изучению материала урока с тем, чтобы узнать, что же произойдет дальше. Для этого весь курс должен быть построен на интригующем сюжете, который развивается из урока в урок.

Наиболее сложным при создании электронного курса является создание упражнений на перевод с русского языка на иностранный язык.

Начальный уровень обучения сложностей не представляет, если задать параметры использования только лексики и грамматики урока. Но интенсивный курс предполагает быстрый переход с одного уровня на следующий, и по мере расширения лексического запаса становится все сложнее автоматизировать перевод, т.к. одну и ту же мысль можно выразить, используя разную лексику. С другой стороны, существует много электронных переводчиков, и нет гарантии, что студенты не будут ими пользоваться, что, в свою очередь, может тормозить процесс обучения.

Чтобы процесс изучения иностранного языка был успешен в условиях онлайн, перед преподавателем стоит непростая задача формирования контента, отвечающего требованиям настоящего времени и построение учебного пособия таким образом, чтобы студентам интересно было его изучать. Online-курс должен быть сродни увлекательному роману в сочетании с интересным телесериалом, в котором непременно присутствует интрига, а сам студент является непосредственным его участником. Использование такого контента при прочих равных превращает изучение иностранного языка в захватывающую компьютерную игру. А при массовой подаче лексико-грамматического материала в видео-, звуковом и текстовом форматах с использованием субтитров, с учетом определенного музыкального сопровождения, результат не заставит себя долго ждать.

Библиографический список

1. Гулая Т.М. Smart Education – движущая сила инновационных изменений образовательной системы // Седьмой Международный научный конгресс «Роль бизнеса в трансформации российского общества – 2012», Москва, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»: Сб. материалов. М., 2012.
2. Зенина Л.В, Каменева Н.А. Возможности современных компьютерных программ в процессе обучения иностранным языкам в вузе // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2013. № 3. С. 57–60.
3. УчиЯзyki.Ру. Иностранные языки. Все для изучения иностранных языков. URL: <http://www.uchiyaziki.ru> (дата обращения: 09.08.2013).

Т.М. Гулая, Т.Л. Герасименко

Опыт использования технологии «Развитие критического мышления» в процессе обучения профессионально-ориентированному деловому английскому языку

Статья посвящена вопросам практического применения технологии «Развитие критического мышления» в процессе обучения профессионально-ориентированному английскому языку в неязыковом вузе для подготовки специалиста, способного постоянно повышать свой интеллектуальный уровень. Представлены методические разработки для студентов экономических специальностей.

Ключевые слова: критическое мышление, анализ, оценка, умозаключение, решение проблемы, дискуссия, кейс.

Одной из целей и задач процесса реформирования и модернизации системы высшего образования, происходящего в нашей стране, является подготовка специалистов, не только обладающих определенным запасом знаний, но и высоким творческим потенциалом, новым мышлением, предоставляющим возможности реализации стремления к постоянному профессиональному самосовершенствованию, генерации новых идей и знаний. Умение принимать быстрые и часто неординарные решения, реализуемое при наличии сформированного аналитического, критического, творческого, рефлексивного мышления, становится неотъемлемым атрибутом молодого специалиста и приводит к повышению его конкурентоспособности на рынке труда. Однако существующая система преподавания, как правило, нацелена лишь на обеспечение студента формальным знанием. В итоге, выпускник вуза оказывается ограниченным в своих возможностях понимания того, что выходит за рамки приобретенных за время обучения в вузе знаний. Чтобы эффективно решить эту проблему, необходимо внедрять новые педагогические технологии, формирующие у учащихся интеллектуальные навыки, позволяющие естественным образом взаимодействовать с информацией: выбрать, критически оценить, осмыслить и применить ее.

Одним из эффективных способов целенаправленного развития интеллектуальных умений является применение технологии «Развитие кри-

тического мышления». Она позволяет добиваться таких образовательных результатов, как умения работать с увеличивающимся и постоянно обновляющимся информационным потоком в разных областях знаний; выражать свои мысли, вырабатывать собственное мнение и решать проблемы; способность самостоятельно заниматься своим обучением (академическая мобильность); сотрудничать и выстраивать конструктивные взаимоотношения с другими людьми.

Стремительное увеличение информационного потока требует наличия умения ориентироваться в нем; следовательно, формирование критического мышления приобретает сейчас особую актуальность. Эффективность технологии «Развития критического мышления» возрастает при использовании преимуществ, предоставляемых информационными технологиями, которые делают обучение постоянным, мобильным, индивидуализированным. Интернет располагает огромным количеством общедоступных образовательных ресурсов, представленных в аудио-, видео-, текстовых форматах. Преподаватели активно и результативно используют такие интернет-сервисы, как социальные сети, блоги, вебинары, форумы, помогающие совершенствоваться и повышать интеллектуальный уровень учащихся [1]. Более того, возможности мобильного обучения позволяют учиться в любом месте и в любое время, что, в условиях дефицита свободного времени, особенно актуально.

Критическое мышление – это сложный мыслительный процесс, который начинается с получения информации и заканчивается принятием решения, формированием собственной позиции. Это способность анализировать информацию с позиции логики и личностно-ориентированного подхода, принимать самостоятельные обоснованные решения как в стандартных, так и нестандартных ситуациях. По сути, это мыслительный процесс, посредством которого люди стремятся приобрести знания, реконструировать накопленные знания и создать новые [4].

В основе технологии формирования критического мышления лежат идеи Д. Дьюи, Ж. Пиаже и Л.С. Выготского о необходимости развития аналитически-творческого подхода к любому материалу. Ученые, работающие в этой области, по-разному определяют понятие «критическое мышление». Рассмотрим некоторые из этих определений. С. Норрис заявляет, что критическое мышление – «это процесс рационального принятия решения о том, чему верить и чему не верить» [6]. По мнению Саймон и Каплан, критическое мышление – «это формирование логических умозаключений» [5]. В. Майорана полагает: «Цель критического мышления – достижение понимания, оценка точек зрения и решение проблем» [Там же]. Мур и Паркер считают, что критическое мышление –

«это тщательное и обдуманное решение принять, отклонить или отложить какое-либо суждение» [5].

Таким образом, можно сделать вывод, что критическое мышление – это самостоятельное мышление, отправной, а не конечной точкой которого является информация. Критическое мышление начинается с постановки вопросов и осознания проблем, требует обоснованной аргументации и является социальным. Соответственно, личность, обладающая критическим мышлением, характеризуется такими свойствами, как умение задавать вопросы по существу; умение давать оценку заявлениям и аргументам; способность открыто признать непонимание аргумента или информации; чувство любопытства; заинтересованность в поиске новых эффективных решений; способность четко определить набор критериев для анализа идей; готовность рассмотреть убеждения, предположения и мнения, сопоставить их с фактами; умение быть внимательным слушателем, способным реагировать на услышанное; понимание того, что критическое мышление – это пожизненный процесс самооценки; способность не принимать суждение до тех пор, пока все факты не будут собраны и проанализированы; умение искать доказательства, подтверждающие предположения и убеждения; способность изменять, корректировать мнение по мере обнаружения новых фактов; умение тщательно анализировать проблемы; способность отклонить неверную или нерелевантную информацию.

Одним из наиболее эффективных инструментов формирования критического мышления учащихся является изучение иностранного языка. Языковое образование по своей сути – это процесс движения от цели к результату, тот «мостик», который позволяет перейти от этапа накопления знаний к этапу их свободного применения в любой жизненной ситуации. Современные тенденции обучения иностранным языкам предполагают развитие навыков и выработку умений пользования языком, а не овладение определенной суммой грамматических правил и лексических единиц. Основу владения языком составляют готовность и умение человека анализировать и оценивать все детерминирующие факторы ситуации общения и выбирать адекватную им модель речевого поведения.

Процесс формирования критического мышления имеет 3 фазы.

I. *Evocation* (вызов) – побуждение (смысловая стадия). На этой стадии происходит актуализация имеющихся знаний; пробуждение интереса к получению новой информации; постановка собственных целей обучения. Необходимо составить список «известной информации». Это можно сделать при помощи составления рассказа-предположения по ключевым словам или представления изученного материала в виде таблицы, кла-

стера или какой-либо графической системы. Эффективными на данном этапе будут мозговой штурм, проблемные вопросы, перепутанные логические цепочки, верные и неверные утверждения.

II. *Realization* (реализация) – осмысление новой информации. Отличительными характеристиками данного этапа являются получение и осмысление новой информации, корректировка поставленных целей обучения.

III. *Reflection* – рефлексия. Размышление, зарождение нового знания, постановка новых целей обучения характеризуют заключительную фазу занятия. На данном этапе происходит заполнение кластеров, таблиц, установление причинно-следственных связей между блоками информации, возврат к ключевым словам, верным и неверным утверждениям, ответы на поставленные вопросы, организация круглых столов, различных видов дискуссий, написание творческих работ, самостоятельные исследования.

Ниже представлен ряд заданий, которые используются при изучении темы «Ценные бумаги» студентами экономических специальностей. Форма некоторых из них может показаться традиционной, но главное здесь не форма, а мыслительный процесс, который приводит к генерации ответа. Важнее предварительные дискуссии, обсуждения, мозговые штурмы и т.п., а не получение немедленного ответа на поставленный вопрос.

1. Концептуальное колесо.

Эффективно используется на стадии вызова. Студентам необходимо подобрать ассоциативный ряд к слову, находящемуся в центре «колеса».

Securities: shares, stocks, bonds, futures, options, swaps.

2. Круги по воде.

Еще одно универсальное средство активизации знаний учащихся и их речевой активности на стадии вызова. Опорным словом здесь может стать изучаемое понятие, явление. К каждой букве ключевого слова подбираются существительные (глаголы, прилагательные, устойчивые словосочетания) по изучаемой теме. По сути, это небольшое исследование, которое может начинаться в аудитории и продолжаться дома.

Security.

S – shares, stocks, supply, stockexchange, solvency; sufficient, solvent; to supply, to satisfy, to save, to subordinate, to swap; Securities and Exchange Commission (SEC), securities house, share index, sight draft, Square Mile.

E – exchange, earning, expenses, enterprise, equity, expiry; economic, eligible, external; to expire, to execute, to exercise; equity capital, exchange rate, excess reserves, evergreen fund, earnings per share (EPS).

C – currency, capital, cash, cheque, commodity; current, correct, certified; to consume, to check, to charge, to compete, to consolidate; capital gains tax, cash dispenser, chamber of commerce, clearing bank, confirmed letter of credit, creative accounting.

U – unit, underwriter, unitization; unamortized, uncalled, unconfirmed, undisclosed, unincorporated, universal, unquoted, unsecured; to use, to unite, to unify, to underwrite; ultra vires, undistributed profit, unitary taxation, unliquidated damages, unsecured debt.

R – rate, ratio, recession, revenue, risk; retail, required, receivable, returned, revocable; to receive, to rally, to rent, to repay, to register, to reserve, to retain, to restrict; rate of return, refinance credit, reserve asset ratio, retail banking, retail price index (RPI).

I – income, issue, indemnity, inflation, interest, insurance, insolvency; illegal, insurable, irrevocable, inverse, internal; to invest, to issue, to incorporate, to integrate, to increase; income tax, indemnity insurance, income statement, interest rate, in-the-money option.

T – tax, takeover, term, trademark, treasure, trust, treaty, turnover; tangible, total, tax-free, temporal; to terminate, to trade, to transfer; trust fund, trade barrier, tax relief, tax holiday, tangible assets.

Y – yield, yielder, yielding, yen; yearly; yield curve, Yellow book, yearling bond, yield gap, yield to maturity; yieldtoreemption.

3. «Тонкие» и «толстые» вопросы.

Таблица так называемых «тонких» и «толстых» вопросов может быть использована на любой из трех фаз занятия. Если мы пользуемся этим приемом на стадии вызова, то это будут вопросы, на которые учащиеся хотели бы получить ответы при изучении темы. «Тонкие» – это вопросы, требующие знания фактов, «толстые» вопросы предполагают развернутые ответы, понимание и размышление над смыслом материала. По ходу работы с таблицей в левую колонку записываются вопросы, требующие простого односложного ответа. В правую колонку записываются вопросы, требующие подробного, развернутого ответа. После того, как прозвучат ответы на все вопросы, предлагается прочитать или прослушать текст, найти подтверждения своим предположениям. На стадии осмысления содержания этот прием используется для активной фиксации ответов во время чтения, слушания; при рефлексии – для демонстрации понимания пройденного. На стадии рефлексии требуется составить еще 3–4 «тонких» и «толстых» вопроса, занести их в таблицу, поработать с вопросами в парах, выбрать наиболее интересные и задать их всей группе (пример – таблица 1).

Таблица 1

Who has the right to issue shares? What is a bond (a share)? Where are securities traded? When was the first stock exchange opened? What was its name? etc.	Why are shares issued? What is the difference between a share and a bond? What are the main challenges of modern stock exchanges? If you traded shares of your company, what stock exchange would you prefer? etc.
---	---

4. Метод инсерт (Insert: I – interactive, N – notion, S – system, E – effective, R – reading, T – thinking).

Этот метод представляет собой систему разметок для эффективного чтения и осмысления материала. При чтении текста учащиеся на полях расставляют следующие пометки: «✓» – если то, что вы читаете, соответствует тому, что вы знаете; «←» – если то, что вы читаете, противоречит тому, что вы уже знали, или думали, что знали; «+» – если то, что вы читаете, является для вас новым; «?» – если то, что вы читаете, непонятно, или же вы хотели бы получить более подробные сведения по данному вопросу.

Прочитав текст, учащиеся заполняют маркировочную таблицу Инсерт, состоящую из 4-х колонок. Причем заполняется сначала 1-я колонка по всему тексту, затем 2-я и т.д.

5. Прослушайте аудиозапись новости и дайте свою оценку, заполнив таблицу (таблица 2).

Таблица 2

What are the causes of the event?	What are the consequences of the event?	What are the possible ways of solving the problem?
-----------------------------------	---	--

6. Прочитайте газетную статью о финансовом кризисе и связанных с ним проблемах. Прокомментируйте их с точки зрения правительства Вашей страны и с точки зрения правительства США, заполнив таблицу (таблица 3). Обсудите и дайте Вашу личную оценку.

Таблица 3

The RF government's view on: 1) the causes of the crisis; 2) the economic consequences of the crisis; 3) the political consequences the crisis; 4) the social consequences of the crisis; 5) the possible ways out.	The US government's view on: 1) the causes of the crisis; 2) the economic consequences of the crisis; 3) the political consequences the crisis; 4) the social consequences of the crisis; 5) the possible ways out.
--	--

7. Деловая игра.

Разыграйте данную ситуацию. Убедите Вашего партнера в необходимости подписания контракта. Приведите аргументы в пользу Вашей позиции. Опровергните контраргументы (таблица 4).

Таблица 4

Arguments for	Arguments against
1. ...	1. ...
2. ...	2. ...

При выполнении трех вышеприведенных заданий требуется заполнить таблицы. Это позволяет более точно определить проблему, детально проанализировать ее, построить логическое и аргументированное высказывание по теме.

8. Business Case. Обсудите сложившуюся ситуацию и предложите свои пути решения. Обоснуйте.

При обучении английскому языку case study применяют и как метод обучения, и как часть профессионального образования, особенно экономического и юридического. Кейсы, используемые на занятиях по английскому языку, не такие объемные и сложные, как на профильных предметах. Их можно назвать мини-кейсами, но все они базируются на реальных данных, требующих анализа сложившейся ситуации и принятия эффективного решения. Кейсы дают возможность, используя иностранный язык, применить сочетание полученных теоретических знаний по менеджменту, маркетингу, финансам и навыков критического мышления в процессе выработки плана решения поставленной проблемы.

Работа над кейсом обычно проводится в командах, которые соревнуются, предлагая наиболее эффективные решения. Особое внимание уделяется развитию навыков говорения, т.к. студенты выражают свои мнения, критикуют, возражают, соглашаются, аргументируют, ведут переговоры и т.д. Навыки письменной речи формируются при выполнении таких заданий, как написание плана обсуждения, ведение протокола обсуждения, составление отчета и плана действий по осуществлению решений. При работе над кейсом целесообразно использовать материал открытых интернет-ресурсов, аудио- и видеоподкасты, что, несомненно, повышает мотивацию студентов и делает процесс решения проблемы более интересным и динамичным [2].

9. Подготовьте и представьте Ваш проект по данной проблеме.

Проекты требуют тщательной предварительной работы, поэтому они, как правило, предлагаются на заключительном этапе работы по теме,

когда материал изучен и можно креативно использовать его в новом формате. Лучшие результаты достигаются при групповой работе над проектами.

10. Дискуссия.

Один из наиболее успешных и широко применяемых приемов работы – особая форма коллективного сотрудничества, вызывающая активную мыслительную деятельность. С помощью дискуссии преподаватель умело включает студентов в разнообразные жизненные ситуации, вызывающие у них желание говорить и общаться, и предоставляет возможность высказать свою точку зрения, свое понимание обсуждаемого вопроса.

Формирование современного мышления у молодого поколения (самостоятельного принятия ответственных решений в ситуациях выбора, прогнозирования их возможных последствий) является одной из задач, поставленных в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года». Решение этой задачи невозможно без развития у будущих специалистов критического мышления. Гуманизация образования, расширяющееся информационное поле, которое надо критически осмысливать, требуют интенсификации процесса обучения, использования новых технологий, помогающих искать, анализировать, исследовать и творчески перерабатывать учебный материал.

Технология «Развитие критического мышления» направлена на приобретение комплекса умений и навыков: извлекать необходимую информацию, вырабатывать собственное мнение, логично выстраивать цепь доказательств, отделять важное от второстепенного, интерпретировать имеющуюся информацию. Технология имеет интерактивный характер, следовательно, она повышает познавательный интерес, развивает воображение и коммуникативные навыки. Использование различных видов работы в течение занятия позволяет удержать внимание студентов, снижает утомляемость и перенапряжение. Кроме того, эта технология направлена на развитие толерантности, уважения к личности человека, выдержки и доброжелательности, стимулирует потребность в новых знаниях, умениях, а также выдвижении новых гипотез, интерес к самостоятельным исследованиям, способам решения задач.

Понимание роли критического мышления, с одной стороны, говорит об актуальности и перспективности данной технологии, с другой – о необходимости его целенаправленного формирования и совершенствования на всех этапах обучения.

Библиографический список

1. Варенина Л.П. Эффективность смешанного метода обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2012. № 2. С. 48–52.
2. Герасименко Т.Л., Гулая Т.М. Опыт использования подкастов и видеокстов при интегрированном обучении профессионально-ориентированному деловому английскому языку // Открытое образование. 2013. № 1. С. 73–76.
3. Комлева Н.В., Коновалов В.В., Никульчев Е.В. Информационно-образовательная среда современного вуза // Экономика. Налоги. Право. 2011. № 2. С. 209–212.
4. Развитие языковой компетенции у студентов неязыкового вуза с помощью смарт-технологий / Герасименко Т.Л., Грубин И.В., Гулая Т.М., Жидкова О.Н., Романова С.А. // Экономика, статистика и информатика. Вестник УМО. 2013. № 1. С. 3–6.
5. Critical Thinking Definitions // Isites.harvard.edu. URL: http://isites.harvard.edu/fs/docs/icb.topic204027.files/01_Critical_Thinking_Definitions_and_Context.pdf (дата обращения: 15.12.2013).

А.С. Кауркина

Опытно-экспериментальная система интегрированных технологий обучения иностранным языкам студентов гуманитарного вуза

В статье обосновывается актуальность нового интегрированного подхода в обучении иностранному языку – квестового обучения. Выделяются основные характеристики, цели и положительные стороны последнего. Также автором приведен пример модели квестового обучения для специальности 031300 «Журналистика».

Ключевые слова: технология обучения иностранному языку, интегрированный подход, квестовое обучение, учебный подкаст.

Современные тенденции модернизации российского образования и условия быстро развивающегося информационного общества отображают новые требования к профессиональной подготовке выпускников

высших учебных заведений. Обучение становится не столько ориентированным на усвоение знаний по каждому предмету, сколько на междисциплинарный подход и интегративный характер обучения.

О.В. Борщёва отмечает: «Как правило, преподаватель обучает лишь своему предмету, изолированно от всех других. Но данный подход не формирует комплекс знаний, которым должны овладеть учащиеся для успешной профессиональной деятельности. Поэтому необходимы новые подходы в обучении» [1, с. 6]. В связи с этим наиболее актуальным в современной методике представляется интегрированный подход в обучении иностранному языку.

В наши дни интеграция является одним из самых значительных по своей глубине и охвату инновационных явлений в сфере образования. Она превосходит все другие явления «по широте экспериментального воплощения, глубине творческого замысла, продолжительности и диалектичности исторического развития» [2, с. 26].

Предметно-языковое интегрированное обучение (Content and Language Integrated Learning) представляет собой такой метод обучения, при котором часть предметов преподается на разных языках. Таким образом, «обучение на родном и иностранном языках составляет одно целое» [3, с. 2]. В учебных ситуациях преподаватель использует язык, подходящий к ситуации и цели обучения. Обучение предметам на иностранном языке давно практикуется в отечественных вузах как педагогического, так и гуманитарного направлений. Одним из примеров является МГГУ им. М.А. Шолохова, где предметно-языковое интегрированное обучение реализуется через дисциплину «Иностранный язык для специальных целей».

Используемые нами на практике интегрированные технологии мы объединили в единую систему, обозначив ее «квестовое обучение».

Квест (англ. *quest*, поиск) – это жанр компьютерных игр, в котором главный герой проходит путь по запланированному сюжету, разгадывая различные загадки и выполняя связанные между собой поручения для достижения главной цели. Все действия в квесте логически обусловлены. Если рассмотреть наглядный пример, то второстепенные задачи – это части пазла. Чтобы достичь главной цели – получить готовую картинку – необходимо все части пазла собрать по смыслу воедино.

Квестовое обучение – это такой тип, при котором студентам предлагается на протяжении нескольких занятий выполнять логически связанные между собой задачи с целью достижения определенного результата. Все занятия, таким образом, проходят в игровом подтексте (обучающиеся постоянно ощущают себя участниками игры) с использованием интегрированных технологий.

Рассмотрим основные признаки квестового обучения.

1. Квестовое обучение должно быть целенаправленным, причем его цель определяется на первом же занятии. Студенты должны четко осознавать, чего они достигнут по завершении квеста.

2. Квестовое обучение должно быть коммуникативно ориентированным, т.к. используется в области преподавания иностранного языка, а его целью является формирование коммуникативной компетенции у обучающихся.

3. Квестовое обучение проходит в условиях созданной преподавателем игровой реальности (по типу «role-play», где участники игры знают свои роли и действуют в соответствии с ними).

4. Квестовое обучение состоит из нескольких занятий, которые логически связаны между собой единой мыслью, историей, подтекстом.

5. В ходе квестового обучения студентам предлагаются различные упражнения для практики основных видов речевой деятельности, которые также тематически обусловлены и связаны между собой. Чтобы достичь следующей ступени в квесте, студенту необходимо грамотно выполнить несколько упражнений.

6. По завершению квеста у обучающихся складывается четкое представление о том, какие задачи им удалось выполнить, над чем еще стоит поработать, достигнута ли главная цель обучения (полностью или частично). Чем ближе студент находится к поставленной им цели, тем выше будет его «награда» за квест (под «наградой» подразумевается оценка, которая складывается из оценки преподавателя, одноклассников и самооценки студента).

В соответствии с данными признаками можно построить модель обучения и составить календарно-тематическое планирование любой специальности в высшем учебном заведении.

Если рассмотреть требования к дифференцированному зачету по дисциплине «Иностранный язык для специальных целей» в МГГУ им. М.А. Шолохова, то для всех специальностей главная цель заключается в овладении следующими умениями: применять на практике специальную лексику (термины) в объеме не менее 500 слов; грамотно и связно презентовать и обосновать тему / проблему по специальности (в формате Power Point); правильно составить резюме на иностранном языке; читать и понимать текст по специальности и кратко излагать в письменном виде его главную мысль (написание «summary» и обоснование своей точки зрения по тексту).

В рамках данной статьи невозможно передать разработанные нами планы квестового обучения для каждой специальности гуманитарного

вуза, но в качестве примера приведем ниже краткий обзор сюжета квеста для направления 031300 «Журналистика». Как и для других направлений, срок обучения составляет 18 занятий (36 часов).

Конечная цель соответствует требованиям к зачету по дисциплине «Иностранный язык для специальных целей». В квесте эта цель отображена следующим образом: на первом занятии студенты смотрят подкаст, в котором представитель зарубежного издательского центра предлагает будущим сотрудникам устроиться на работу. Для этого, соответственно, нужно написать резюме, уметь высказать свое мнение по тем или иным проблемным вопросам, показать свои умения журналиста на практике. Студентам предлагаются различные задания и упражнения: написать резюме по образцу, прочитать тексты по специальности («Mass Media», «Journalism is a Hard Work» и др.) и высказать свое мнение по ним, взять интервью у знаменитости, попробовать себя в роли синхронного переводчика на пресс-конференции, подготовить доклад о знаменитых людях в области журналистики, подобрать список актуальных проблем и способы их решения, подготовить свой подкаст-презентацию факультета. По итогам квеста зарубежный издательский центр выбирает, кто из студентов достоин там работать, а кому необходимо еще попрактиковаться в качестве стажера. Также преподаватель выставляет соответствующую оценку за дифференцированный зачет.

В чем достоинства данного типа обучения по сравнению с традиционным? Во-первых, студенты высоко мотивированы, т.к. находятся в условиях непрерывной игры. Во-вторых, у них нет возможности намеренно пропускать занятия, потому что все ступени квеста логически взаимосвязаны, и если студент не выполнит одну задачу, он не имеет доступа к последующим стадиям квеста. В-третьих, нет необходимости выделять в расписании отдельный день для сдачи зачета, т.к. уже в ходе выполнения квеста становится понятно, на что способен студент, степень его подготовки и развития коммуникативной компетенции. В-четвертых, структура квестового обучения универсальна для всех специальностей. Каждый преподаватель может заполнять ступени / ячейки квеста своими заданиями / упражнениями, подстраивать систему под специфику своего предмета.

Таким образом, с целью усиления мотивации к изучению иностранного языка, расширения общего и языкового кругозора, развития общих и профессиональных умений, увеличения объема речевой практики в различных видах упражнений, максимально приближенных к реальности, необходимо использовать на занятиях по иностранному языку один из интегрированных подходов – квестовое обучение. Это нововведение

позволит наиболее полно сформировать коммуникативную компетенцию студента, а также его кругозор и мобильность профессиональных навыков.

Библиографический список

1. Борщёва О.В. Структура интегративного подхода к обучению иностранному языку // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2011. № 1. С. 5–8.
2. Каримов З.Ш. Теория и практика институциональной интеграции высшего профессионального педагогического образования на основе синтеза внешнего и внутреннего компонентов: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Уфа, 2009.
3. Лалетина Т.А. Интегрированный подход и использование предметно-языковой интеграции при обучении иностранному языку. Красноярск, 2012.

И.В. Саргина, И.Н. Немыкина

Современные подходы к формированию эстрадной стрессоустойчивости вокалиста-исполнителя

По мнению авторов, при работе с вокалистами особое внимание следует уделять формированию специфического исполнительского поведения (копинг-поведение), направленного на приспособление исполнителя к обстоятельствам, устранение внутриличностного адаптационного конфликта, а также формирование умения использовать определенные средства (копинг-ресурсы) для преодоления эмоционального стресса.

Ключевые слова: вокально-исполнительская деятельность, эстрадное выступление, сценическое волнение, совладающее поведение, копинг-поведение, копинг-ресурсы.

Развитие современного общества в условиях качественного ускорения определяет рост требований к профессиональной подготовке вокалиста-

исполнителя, чья компетентность должна предусматривать не только основательное усвоение профессионально-исполнительских навыков, но и квалифицированное их использование в постоянно усложняющихся условиях повышения требований к профессиональному росту, самосовершенствованию и конкурентоспособности специалистов.

Проблема эстрадного профессионализма музыкантов-исполнителей занимает весьма значимое место в деятельности представителей всех исполнительских специальностей. Она является одной из главнейших в психологии, исполнительстве и музыкальной педагогике. Формирование эмоционально-регулятивных, артистических качеств, способности владеть собой во время публичного выступления и побороть эстрадное волнение является ведущей задачей процесса исполнительской подготовки вокалистов.

Вопросам саморегуляции сценического состояния и преодоления эстрадного волнения посвящены работы многих крупнейших представителей музыкальной психологии и педагогики, теории театральной деятельности и психологии художественного творчества. Однако до настоящего времени эта проблема остается односторонне и малоизученной, недостаточно систематизированной и разработанной. В специальной литературе не обозначены конкретные технологические и методические подходы к ее решению.

В данном контексте для вокальной педагогики особо интересным представляются наработки психологии, связанные с проблемой копинга – совладающего поведения, которая в отечественной психологии становится едва ли не самой актуальной. Всевозможные стрессовые ситуации в человеческой деятельности остаются, к сожалению, нормой, обостряющейся в определенные периоды жизни. Практически ежедневно мы сталкиваемся с необходимостью преодоления эмоциональных и физических нагрузок.

Копинг (англ. *to cope* – преодолевать, справляться) – в интерпретации российских психологов «психологическое преодоление» или «совладающее, адаптивное поведение».

Представления о копинг-поведении разработаны преимущественно зарубежными исследователями (Н. Weber, А. Billings, S. Folkman, Р. Thoits, R. Lazarus, J. Amirchan, К. Nakano, М. Petrovsky, R. Moos, С. Carver и др.). В современной российской психологии изучению разнообразных аспектов проблемы копинг-поведения посвящены работы Т.Л. Крюковой, В.А. Бодрова, С.А. Хазовой, В.М. Ялтонского и др.

Первоначально понятие «копинг» использовалось в исследованиях, связанных с преодолением проблем или кризисов детского развития, для описания динамичных усилий человека, направленных на овладение

сложной ситуацией. Прежде всего – это готовность личности решить конкретную задачу; готовность к решению проблем, имеющих основополагающее значение для самочувствия человека и активизирующих адаптивные механизмы [6, с. 24].

Можно определить копинг-поведение и как стратегию действий, которую предпринимает человек в обстановке психологической угрозы – в условиях приспособления к стрессовой ситуации, угрожающей его социальному, профессиональному и личностному благополучию.

Для музыкантов-исполнителей в ситуации публичного выступления совладающее поведение очень важно, т.к. позволяет адаптироваться в конкретной ситуации и решить пять фундаментальных задач:

- 1) поддерживать состояние эмоционального равновесия;
- 2) повышать возможности восстановления деятельности, активности и уменьшение воздействий неблагоприятных обстоятельств;
- 3) поддерживать уверенность в своих силах, положительный, позитивный «образ Я»;
- 4) сохранять и поддерживать эмоциональные и профессиональные взаимосвязи с другими людьми;
- 5) преобразовывать жизненные ситуации, регулировать их, формируя терпение или приспособление.

Интегрируя, развивая и конкретизируя тезис о совладающем поведении в отечественную науку, можно определить его в систему современных знаний различных отраслей психологии, в частности, психологии музыкально-исполнительской деятельности.

Субъектные характеристики являются важнейшим отличительным признаком совладающего поведения. Так, осознанность относится к его основополагающим критериям. Можно выделить также важность последствий совладающего поведения для психологического благополучия человека; целенаправленность; направленность на сложную (стрессовую) ситуацию – своевременность, адекватность ситуации и неразрывную связанность; социально-психологическую обусловленность совладания; контролируемость; регуляцию уровня стресса; подготовку к жизненным и профессиональным сложностям, возможность формирования этого вида поведения [2; 3; 6].

Сегодня многие ученые ищут ответы на вопрос, какими способами, каким образом человек справляется с проблемами в своей жизни, событиями и ситуациями, как их преодолевает. Ответы на данный вопрос имеют огромную практическую и теоретическую значимость. Западная психология имеет наибольший опыт изучения этой проблемы. Интерес к теории совладающего поведения в музыкальной психологии и педагогике

является относительно новым и осуществляется на уровне сугубо теоретических исследований.

Совладающее поведение или копинг – вариант социального поведения личности, цель которого заключается в том, чтобы смягчить или разрешить, уклониться от требования, которое предъявляется сложной жизненной ситуацией или привыкнуть к нему, а также, вероятно, устранить, вовремя разгадав ее опасность и неразрешимость. Механизмы совладания человек использует целенаправленно и сознательно, а способы, которые использует субъект, равноценны ситуации и личностным особенностям. Благодаря этому, можно сказать, что рассмотрение копинга как осознанного рационального поведения, которое направлено на предотвращение стрессовой ситуации, характерно для отечественной психологии.

Копинг-поведение подразумевает использование определенных средств адаптации к трудностям. Это форма поведения, направленная на приспособление к различным обстоятельствам.

Определяющим в контексте нашего исследования является необходимость формирования определенных поведенческих реакций, способствующих формированию эстрадной стрессоустойчивости вокалиста в процессе профессиональной подготовки, что зависит от двух факторов – реальной ситуации и копинг-ресурсов. Прежде всего, необходимо обращать внимание на интерпретацию и оценку каждой конкретной ситуации в контексте концертного поведения; самооценку негативного стрессового воздействия непосредственно в момент выступления; адаптацию как поведенческую реакцию в ситуации концертного выступления.

Совладающее поведение, как правило, проявляется на познавательном, поведенческом, эмоциональном уровнях функционирования человека. Личности очень важно осознание ситуации и результативных способов совладания с ней, а также умение своевременно применить их в напряженной ситуации. Совладание представляет собой индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией согласно с его психологическими возможностями, ролью в жизни человека, ее собственной логикой [4; 6].

Исследование совладающего поведения в связи с личностными качествами, личностными особенностями предоставляет возможность рассматривать их в качестве копинг-ресурсов. По мнению ученых, эффективность адаптации к стрессам определяется уровнем развития копинг-ресурсов, ибо недостаточное развитие приводит к формированию социально и профессионально пассивной личности. Копинг-ресурсы, таким образом, определяются исследователями как характеристики социальной среды и личности, делающие возможной или облегчающие успешную адаптацию к жизненным трудностям [4].

В большинстве работ, посвященных проблеме копинга, применяется типология копинг-ресурсов, включающая социальные, психологические физические и материальные ресурсы. К социальным ресурсам относят социальные связи человека; психологическим – мораль, убеждения, самооценка, локус контроля и т.д.; физическим – выносливость, здоровье; материальным – деньги, имущество [6].

Также выделяют средовые и личностные ресурсы. Первые связаны с социально-поддерживающим процессом (умение оказывать, находить, принимать социальную поддержку) и системой социальной поддержки. Вторые содержат отношение человека к одиночеству, жизни, вере, любви, смерти; ресурсы когнитивной сферы; конкретные личностные свойства, качества (социальная компетентность, аффилиация, интернальный локус контроля, эмпатия); мотивационную структуру личности; духовность человека; ресурсы самосознания [5, с. 26].

Специфическим признаком нынешнего понимания копинг-поведения является перенос рассмотрения проблемы совладания на более широкий круг различного рода ситуаций, не только экстремальных, но и субъективно значимых [1, с. 22]. Именно данный фактор определяет актуальность адаптации теории совладающего поведения в вокально-исполнительской практике.

Таким образом, рассмотрение проблемы копинг-поведения в музыкальном образовании направлено на более качественную подготовку музыкантов-исполнителей, умеющих быстро адаптироваться в различных ситуациях, в том числе ситуациях публичного выступления; мобильно реагировать на новые тенденции в музыкальном исполнительстве; критически оценивать себя в постоянно изменяющихся условиях творческого поиска. Это подразумевают развитие у вокалиста способности активно переосмысливать свои профессиональные возможности с целью их критического анализа, оценки эффективности и построения собственного профессионального пути. Положительный опыт лучших исследователей и расцвет профессиональной психологической деятельности позволяют оптимистически смотреть на проблему «совладающего поведения» и ее интерпретацию в музыкальной педагогике, которая требует серьезных, более детальных исследований.

Библиографический список

1. Крюкова Т.Л. Основные подходы к изучению совладающего поведения в зарубежной и отечественной психологии // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. 2004. № 4. С. 58–68.

2. Крюкова Т.Л. Методология исследования и адаптации опросника диагностики совладающего (копинг) поведения // Психологическая диагностика. Ежеквартальный научно-методический и практический журнал / Сост. М.К. Акимова и др. 2005. № 2. С. 65–78.
3. Психология совладающего поведения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / Отв. ред.: Е.А. Сергиенко, Т.Л. Крюкова. Кострома, 2007.
4. Психология стресса и совладающего поведения в современном российском обществе: Материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Кострома, 23–25 сент. 2010 г. В 2 т. Т. 2 / Отв. ред.: Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, С.А. Хазова. Кострома, 2010.
5. Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K. Assessing Coping Strategies: A Theoretically Based Approach // Journal of Personality and Social Psychology. 1998. V. 56. P. 267–283.
6. Folkman S., Lazarus R.S. Coping and Emotion // Stress and Coping: an anthology. NY, 1991. P. 207–227.

О.С. Соболева, Н.В. Гусева

Тестирование как средство контроля и оценки знаний студентов неязыкового вуза

Статья посвящена проблеме тестирования студентов неязыковых вузов. Представлены авторские разработки тестов для студентов экономического отделения.
Ключевые слова: тест, тестирование при обучении иностранному языку, обучение иностранному языку в неязыковом вузе, контроль знаний.

Одним из важнейших компонентов гуманитарного образования в неязыковом вузе является обучение студентов иностранным языкам. Владение иностранным языком необходимо будущим специалистам при их научной и практической деятельности, при общении с зарубежными коллегами, для самообразования, повышения уровня культуры, дальнейшего профессионального роста.

К сожалению, обучение иностранным языкам во многих неязыковых вузах России связано с рядом проблем. Во-первых, безусловно, это недостаточное количество аудиторных часов и, соответственно, колоссальная

нагрузка на самостоятельную работу студентов, осуществление которой далеко не всегда идеально. В техническом вузе обучение иностранным языкам сведено к минимуму – студенты изучают их всего два года. Во-вторых, различный начальный уровень подготовки студентов не всегда позволяет сформировать группы студентов примерно одного уровня, что в значительной степени усложняет работу преподавателя. В-третьих, количество студентов в группе может быть 20 и более человек, что значительно превышает нормы при обучении иностранным языкам. И, в-четвертых, профессиональная направленность обучения иностранным языкам в неязыковом вузе требует наличия у студентов систематизированных знаний по специальности. Однако это требование трудно выполнимо на 1–2 курсах, студенты которых, в соответствии с действующим учебным планом, и изучают иностранный язык.

В таких сложных условиях необходимо найти способ взаимодействия студента и преподавателя, который бы при малых временных затратах со стороны преподавателя приносил практическую пользу студенту и помогал преподавателю контролировать процесс обучения.

В настоящее время в высших учебных заведениях, помимо традиционных методов контроля знаний, большой популярностью пользуется тестовый контроль. Тестирование должно рассматриваться как дополнительная форма оценки, т.е. как самооценка и неформальная оценка.

Тест как средство контроля имеет ряд преимуществ по сравнению с другими видами контроля: одновременно проверяются знания у большого количества студентов; результаты тестирования устанавливаются быстро и довольно просто; ответы при тестировании легко используются для диагностики трудностей языкового материала, к тому же тестирование можно применять в учебном процессе как тренировочное упражнение. Влияние тестов на преподавание и обучение называют эффектом обратной связи. Чем более контекстуален и коммуникативен тест, чем быстрее происходит обратная связь, тем лучше достигается определенный обучающий эффект. Этому, безусловно, способствуют специальные обучающие тесты.

Учитывая максимально сжатый курс иностранного языка в неязыковом вузе и различный уровень знаний студентов, успешно применяются тесты учебных достижений, т.к. они составляются точно по программе или пройденному языковому материалу и используются для проведения текущего, промежуточного и итогового контроля.

Рассмотрим примеры тестов, составленных нами к учебнику С.А. Шевелевой «English on Economics», предназначенного для студентов неязыковых вузов, обучающихся по экономическим специальностям, владеющих

английским языком в объеме средней школы и продолжающих изучение языка в вузе.

Мы разработали 20 поурочных тестов, соответственно каждой теме учебника. Они позволят контролировать знания студентов и усвоение ими лексического материала. Тесты подобраны в соответствии с уровнем сложности учебника и включают в себе основные термины и понятия экономического английского. Использование тестов после каждого пройденного урока должно помочь преподавателю быстро оценить полученные студентами знания и скоординировать свой подход к подаче материала.

Каждый тест состоит из пяти вопросов с тремя вариантами ответов и соответствует теме данного урока. Приведем пример первого теста, который имеет общую экономическую направленность и может быть предложен студентам на первом уроке с целью выявления уровня их подготовленности.

Find the right word to the following definition

1. A set of rules about what you should wear in a particular place or at a particular event
 - a) *etiquette*
 - b) *dress code*
 - c) *work dress*
2. A student or recently qualified person who works in a job in order to get experience
 - a) *employer*
 - b) *supervisor*
 - c) *intern*
3. A person or company that pays other people to do work
 - a) *employer*
 - b) *employee*
 - c) *supplier*
4. A specific time or date by which you have to do something
 - a) *deadline*
 - b) *timetable*
 - c) *out of date*
5. The group of people who work in a place
 - a) *company*
 - b) *campaign*
 - c) *staff*

Следующий тест соответствует в нашем случае теме первого урока «You are a student of economics». Его рекомендуется предложить студен-

там после изучения этой темы или студентам, пропустившим занятия и готовившимся самостоятельно.

Find the right word to the following definition

1. The study of the way that countries spend money and make, buy and sell things

- a) *economy*
- b) *economics*
- c) *economist*

2. All money that you receive for your work

- a) *income*
- b) *tax*
- c) *contribution*

The place at an airport or a port where you must show what you have brought with you from another country

- a) *checkout*
- b) *custom*
- c) *customs*

3. A person who has finished studying at a university or college and who has passed his/her last exams

- a) *graduate*
- b) *postgraduate*
- c) *undergraduate*

4. Adam Smith was a great scientist, who made extraordinary contributions in economics. He was

- a) *English*
- b) *Greek*
- c) *Scottish*

Результаты написания тестов следует обсуждать в группе студентов, используя их коммуникативные навыки, знание других экономических терминов и умение выражать и отстаивать свое мнение. Такое повторение изученного материала должно способствовать лучшему усвоению экономической лексики английского языка.

Наши иностранные коллеги долгое время широко и успешно используют тестирование в учебном процессе. Их опыт говорит о том, что хорошо спланированный тест является сильной *мотивацией* для студента при изучении иностранного языка. Тест способен выявить, какой материал студент усвоил, а какой требует большего внимания и глубокого изучения. Это проявляется при подготовке к контрольному тестированию и при работе над ошибками, когда студент видит свои ошибки и результативность своего обучения. Как показал опыт, этот факт побуждает сту-

дентов к самостоятельной работе, которая является, кстати, составной частью модульной системы. На практике в неязыковых вузах, как правило, применяется контроль языковой компетенции, проверяется уровень сформированности грамматической, лексической, иногда фонетической компетенции. Но у студентов неязыковых специальностей должны формироваться (и контролироваться!) также навыки иноязычного общения.

Следует с особой тщательностью проверять тест на наличие ошибок и опечаток. Неоднозначность ответа недопустима, если составитель не предполагает большее количество вариантов ответов. В таком случае должна быть соответствующая информация в каждом тесте. Неверно составленный тест нарушает ход мысли студента и в большинстве случаев значительно сокращает время на выполнение оставшихся тестов.

Тем не менее, вероятность ошибки всегда остается. Если в ходе выполнения теста у студента возникает вопрос, он не находит среди имеющихся ответов правильного и в других подобных случаях должно существовать правило: написать свой ответ и аргументировать его.

Важным является также количество тестов, необходимых для раскрытия темы урока. Вероятно, в нашем случае можно было предложить большее количество тестов по некоторым темам.

При составлении тестов важно выбирать основные понятия и термины, актуальные на данный момент. Тест имеет положительное влияние, если он содержит аутентичные, из реальной жизни примеры, типы заданий, которые пригодятся студенту в будущем.

Нашу задачу мы видим в разработке таких систем тестирования, которые не только контролируют, оценивают и выявляют конкретные ошибки студентов, но и определяют причины этих ошибок, т.е. ставят диагноз и на основе его дают рекомендации, позволяющие ликвидировать пробелы в знаниях. Таким образом, студент может самостоятельно управлять процессом обучения.

Библиографический список

1. Соколов С.В. Проблема несоответствия современным требованиям уровня готовности выпускников технических вузов к деловому иноязычному взаимодействию // Вестник МГТУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2013. № 1. С. 60–68.
2. Сысоев П.В. Основные направления информатизации языкового образования // Вестник МГТУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Филологические науки». 2013. № 4. С. 83–95.
3. Crawley A., Ashby M. Oxford Elementary Learner's Dictionary. Oxford, 2002.
4. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Cambridge, 2008.

Н.М. Удод

Дополнительное художественное образование как способ формирования художественной культуры при подготовке педагогов дополнительного образования в вузе

В статье рассматривается роль дополнительного художественного образования в процессе подготовки педагогов дополнительного образования на ступени высшего профессионального образования в формировании художественной культуры.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, дополнительное образование, художественное образование, художественная культура, педагог дополнительного образования.

В современной России происходят сложные социально-экономические процессы развития общества. В связи с этим одной из главных задач государственной политики страны является совершенствование российского образования, которое требует повышения уровня подготовки педагогических кадров.

Особого внимания требуют вопросы развития художественного образования на ступени высшего профессионального образования. Современное российское общество нуждается в высококвалифицированных специалистах, в том числе и в области дополнительного художественного образования. Помимо знаний, умений и навыков педагога дополнительного образования должны быть носителями художественной культуры.

Эти задачи нашли свое отражение в государственных документах РФ. Так, Концепцией развития образования в сфере культуры и искусства в РФ на 2008–2015 гг. предусмотрены обеспечение подготовки творческих и педагогических кадров в сфере культуры и искусства, приобщение граждан России к ценностям художественной культуры, реализация нравственного потенциала искусства как средства формирования личности [2]. Новый Федеральный Закон об образовании в РФ (2012 г.) предусматривает интеллектуальное, духовно-нравственное, творческое и про-

фессиональное развитие человека, удовлетворение его образовательных потребностей и интересов, что подразумевает профессиональное образование, способствующее приобретению необходимых компетенций, опыта профессиональной деятельности [7]. Концепция художественного образования опирается на «Национальную доктрину образования в РФ», которая указывает на перспективы развития художественного образования на период до 2025 г. [3].

Одним из условий реализации образовательной и творческой деятельности при подготовке педагогов дополнительного образования являются духовно-нравственные позиции и культурные стратегии, которые несет в себе художественная культура.

Она в современной отечественной науке определяется как совокупный способ и продукт художественной деятельности людей. Это означает, что художественная культура охватывает все отрасли художественной деятельности – словесную, музыкальную, театральную, изобразительную и т.д.; включает созидание, хранение, распространение, воспроизведение, оценку, изучение художественного производства [4]. Для успешного функционирования художественной культуры предусмотрена система образовательных учреждений, обучение в которых позволяет педагогам дополнительного образования приобщаться к художественным традициям, что обеспечивает определенную преемственность в отношении к эстетическим ценностям. Это также та часть художественной культуры, которая связана с творческой деятельностью в сфере искусства и ее результатами.

Для современного человека характерным становится расширение художественно-эстетической и практической деятельности, направленной на раскрытие внутреннего потенциала личности. В связи с этим увеличивается диапазон функций художественной культуры и искусства: возрастает их роль в нравственном осмыслении и обобщении социального опыта, накопленного человечеством, что усиливает позиции художественной культуры в социализации личности. Художественная культура способствует введению личности в систему нравственных и эстетических ценностей, а также позволяет проектировать развитие духовной сферы жизни общества (в интеллектуальном, эмоциональном, образовательном аспектах).

Важную роль при этом играет система дополнительного образования на ступени высшего профессионального образования в художественной области. В современных условиях модернизации требуется системный подход к комплексному развитию дополнительного художественного образования, целью которого является организация подготовки педагогических кадров к профессиональной деятельности на основе иннова-

ционных образовательных программ, предусматривающих современные методы и средства обучения.

Сама проблема развития творческой личности для современного общества является одной из наиболее актуальных, поскольку изменения в общественной жизни столь стремительны, что требуют от любого человека готовности использовать свои внутренние ресурсы для достижения жизненных целей. Понимание своих потенциальных возможностей в личностном и профессиональном плане важно и специалистам, занимающимся профессиональной деятельностью в художественной сфере. Об актуальности проблемы создания условий для развития творческой личности свидетельствует увеличение за последние годы числа исследований, освещающих различные аспекты этой проблемы [6, с. 9]. Российско-израильский психофизиолог В.С. Ротенберг утверждает, что творческая деятельность является жизненно-важной потребностью, без удовлетворения которой не может происходить продуктивное саморазвитие личности и человечества в целом [6]. Значительный вклад в исследование творческой личности внесли философы, в частности, Г.С. Батищев, психологи Л.С. Выгодский, Э.В. Ильенков, А.М. Коршунов, П.Ф. Кравчук, А.Н. Леонтьев, А.Н. Лук, Я.А. Пономарев, С.Л. Рубинштейн и другие. Проблема профессиональной деятельности и личности педагога исследовалась многими учеными, такими как О.С. Анисимов, Я.Л. Коломинский, А.А. Бодалёв, Н.В. Кузьмина, Л.В. Занков, И.А. Зимняя и многими другими [1]. Также по направлениям подготовки специалистов к работе в системе дополнительного образования в вузах опубликованы труды Г.В. Черемных, П.Г. Демчева, Л.А. Болотиной и других. В последние годы были проведены диссертационные исследования возможностей дополнительного образования (Н.В. Кокорева, О.П. Медведева, Е.В. Сокольников, М.Н. Моховая, Л.Н. Ходунова). Вопросами исследования теоретико-методологических и педагогических условий художественного образования учащихся, творческого саморазвития, формированием духовных ценностей в учреждениях дополнительного образования на разных ступенях занимались Л.А. Буровкина, В.Н. Иванченко, Л.А. Роганова, Л.В. Цветкова, Ю.В. Ерошенко и многие другие исследователи.

В рамках своей творческой и профессиональной деятельности в системе дополнительного художественного образования педагоги дополнительного образования должны обладать общекультурными и профессиональными компетенциями, включающими культуру мышления, умение использовать теоретические и практические знания, методы и средства обучения, разрабатывать и реализовывать авторские учебные програм-

мы. Следовательно, в вузе необходимо создать особые условия для подготовки педагогических кадров в сфере дополнительного образования, в частности, при обучении изобразительному и декоративно-прикладному искусству.

Требуется разработать и внедрить в систему высшего профессионального образования инновационную методику преподавания художественных дисциплин, включающую учебную программу для курса «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы». При изучении данной дисциплины необходимо использовать интерактивные методы обучения, которые должны быть предусмотрены в учебно-методических комплексах. Для этого, в свою очередь, потребуется обновить программно-методическое сопровождение форм и методов художественного образования с учетом отечественного и зарубежного опыта [2]. На одно из первых мест в условиях формирования информационного общества выходят методы обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий, позволяющие эффективно сочетать традиционные приемы изготовления и декорирования изделий народных промыслов и возможности мультимедийных программ.

Библиографический список

1. Доофман Л.Я. Психолого-педагогические проблемы исследования индивидуальности в культуре и искусстве // Межвузовский сб. научных тр. Челябинск, 1989.
2. Дополнительное профессиональное образование в условиях модернизации: Материалы четвертой всероссийской научно-практической интернет-конференции. Ярославль, 2012.
3. Концепция развития образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации на 2008–2015 гг. (от 25 августа 2008 г. № 1244-р). URL: www.soms.ru (дата обращения: 12.02.2013).
4. Концепция художественного образования в Российской Федерации (от 28 декабря 2001 г. № 1403). URL: <http://ims.srkc.ru/index.php> (дата обращения: 12.02.2013).
5. Корупаев А.Е. Русская культура как предмет научного исследования. На материалах темы: художественная культура, интеллигенция, меценаты в России на рубеже XIX–XX вв. М., 1994.
6. Мосина В.Р. Новое стратегическое мышление в развитии систем художественного образования высшей школы // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2010. № 1. С. 66–70.
7. Субочева М.Л. Развитие творческого потенциала личности педагога колледжа в системе постдипломного образования как фактор повышения эффективности обучения. М., 2013.
8. Федеральный закон «Об образовании в РФ» от 21 декабря 2012 г.

К.В. Хорошун

Подготовка студентов инженерного вуза к производственной практике на основе информационных технологий

Статья посвящена подготовке студентов инженерного вуза к производственной практике на основе информационных технологий, внедрению в учебный процесс практических версий инновационных полифункциональных виртуальных предприятий для студентов инженерного вуза.

Ключевые слова: инженерные специальности, производственная практика, информационные технологии, виртуальное полифункциональное предприятие удаленного доступа.

Современные тенденции модернизации инженерного образования в условиях информатизации общества и векторов развития инженерного дела ставят следующие задачи: повышения престижа инженерного труда и инженерной профессии; осуществления перехода на многоуровневую подготовку специалистов в соответствии с принципами Болонской декларации и рыночными отношениями с работодателями; обеспечения качественной профессиональной подготовки бакалавров, специалистов и магистров в условиях конкуренции на мировом рынке инженерного труда; внедрения профессиональных стандартов и сертификации квалификации инженеров; обновления кадровой и материально-технической базы вузов; обеспечения непрерывности практики и пр.

В связи с этим целостный образовательный процесс предусматривает непрерывную самостоятельную учебно-профессиональную деятельность студентов, осуществляемую в ходе интеграции образовательной и профессиональной среды при проведении производственной практики как вида учебных занятий студентов и компонента основной образовательной программы.

Федеральный закон «Об образовании в РФ» определяет практику как «вид учебной деятельности, направленный на формирование, закрепление, развитие практических навыков и компетенций в процессе выполнения определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью» [1]. Производственная практика является важнейшей составляющей профессиональной подготовки инженеров, механизмом интеграции теоретического и практического обучения и инструментом

независимой оценки сформированности компетенций и личностно-профессиональных качеств студентов.

Проанализировав проблемы организации производственной практики в инженерных вузах и выявив недостаточный уровень кооперации вуза и потенциальных работодателей, социально-профессиональную неготовность студентов к самостоятельной работе, недостатки нормативно-организационного и учебно-методического обеспечения практики и пр., мы пришли к выводу, что для максимально эффективного выполнения функций этого вида учебных занятий необходимо осуществлять специальную подготовку студентов, активно задействовав педагогический коллектив, осуществляющий теоретическое и практическое обучение посредством включения элементов имитации различных видов инженерной деятельности с целью решения реальных производственных задач в рамках виртуального полифункционального предприятия удаленного доступа (ВПУД). Такое предприятие представляет собой совокупность телекоммуникационных учебно-методических комплексов, дистанционно имитирующих различные виды профессиональной деятельности обучающегося, которые студент осуществляет самостоятельно в период производственной практики на предприятии.

Исследование дидактических возможностей ВПУД показало, что с его помощью можно эффективно моделировать как элементы, так и в целом конкретные виды инженерной деятельности; включать студентов в различные социально значимые формы совместной профессиональной деятельности; осуществлять пробу сил будущего инженера в выборе направления профессиональной деятельности; обеспечивать полноценную имитацию социализации личности на производстве. ВПУД можно также рассматривать как виртуальный ресурсный центр стажировки будущего инженера; форму компьютерной имитации производственной деятельности; средство интеграции учебной и профессиональной деятельности студента на этапе подготовки к производственной практике; фактор формирования социально-профессиональной компетентности студентов в единстве ее подсистем; технологию мониторинга и контроля учебно-профессиональной деятельности студентов в режиме онлайн.

Однако, признавая многие преимущества ВПУД, мы отдаем себе отчет, что имитация производственной деятельности на его основе не отменяет производственной практики как формы реальной профессиональной деятельности будущего инженера, но может служить эффективной организационной формой подготовки к ней студентов.

К сожалению, следует выделить факторы, препятствующие широкому использованию ВПУД. Это неспособность существующих виртуальных

предприятий в полной мере обеспечивать интеграцию теоретических знаний и практических умений студентов; недостаточное содействие индивидуализации и дифференциации процесса обучения; неадекватность моделирования производственной (профессиональной) деятельности. В связи с этим очевидна необходимость создания виртуальных предприятий инновационного типа, применение которых позволит преодолеть указанные недостатки и создать условия для обеспечения готовности студентов к производственной практике.

Опираясь на результаты теоретического исследования и методологические работы в области моделирования (В.А. Веников, А.М. Новиков, Ю.Н. Кулюткин, В.А. Штофф и др.), изучив и уточнив цели и место производственной практики в структуре образовательной программы, а также дидактические возможности информационных технологий в инженерном образовании и специфику виртуального предприятия, мы разработали концептуальную модель подготовки студентов инженерного вуза к производственной практике, которая опирается на пять базисов: педагогический, определяющий аксиологические ориентиры производственной практики и концептуальные подходы в подготовке к ней; онтологический, раскрывающий логику и этапы подготовки к производственной практике; методический, характеризующий методику применения ВПУД в подготовке студентов к практике; технологический, устанавливающий правила отбора и создания инженерно-технологического обеспечения ВПУД; компьютерно-коммуникативный, определяющий задачи и специфику компьютерной поддержки подготовки студентов к производственной практике.

На основе этих базисов построены компоненты концептуальной модели подготовки студентов к производственной практике (таблица 1).

Инновационность предложенной модели мы рассматриваем как реализацию идеи перманентной стажировки в различных видах инженерной деятельности посредством интеграции теоретического и практического обучения и организации работы обучающихся в полифункциональном виртуальном предприятии удаленного доступа, реализующем функции управления виртуальной производственной практикой и мониторинга социально-профессиональной компетентности обучающегося.

В данной модели предприятие удаленного доступа создает оптимальные условия для формирования в интерактивном режиме программы виртуальной перманентной стажировки студентов в конкретных видах инженерной деятельности; работы удаленного пользователя с электронными профессионально ориентированными образовательными ресурсами; проведения тестирования обучающихся перед допуском к реальной

производственной практике; предоставления дополнительного сервиса удаленному преподавателю для контроля и коррекции учебно-профессиональной деятельности студентов; диагностики и оценки качества заданных условий виртуальной производственной практики. Программно-методические средства ВПУД позволяют студенту по индивидуальному заданию выбирать объект изучения из предлагаемого множества альтернатив (воображаемое предприятие, на котором имитируется профессиональная деятельность), настраивать его параметры, конфигурировать заданную схему и режимы проведения учебно-профессионального эксперимента, обрабатывать результаты эксперимента и проводить их строгую математическую оценку (в том числе рейтинговую).

Таблица 1

Компоненты концептуальной модели подготовки студентов к производственной практике

№	Компонент	Составляющие компонента
1	Проектно-технологический	1. Эталонная структурно-функциональная модель ЛПК студентов инженерного вуза. 2. Организационно-педагогическая модель подготовки студентов к производственной практике. 3. Теоретическая модель технологии применения ВПУД.
2	Критериально-диагностический	Математические модели диагностики: а) социально-профессиональной компетентности студентов и ее составляющих; б) учебно-профессиональной деятельности; в) результатов виртуальной и реальной практики; г) учебно-методического обеспечения ВПУД и электронных образовательных ресурсов.
3	Содержательно-методический	Содержательно-математические модели: а) информационно-образовательной среды (ВПУД и электронных образовательных ресурсов) и учебно-информационного взаимодействия; б) информационного обеспечения мониторинга учебно-профессиональной деятельности студентов (база данных).
4	Процессуальный	Структурно-логическая модель этапов и содержания подготовки студентов к производственной практике.

Эффективность применения авторской версии полифункционального ВПУД как формы подготовки к производственной практике обеспечивается его вариативностью и адаптивностью к возможностям и потребностям студентов; автоматизированным мониторингом их учебно-профессиональной деятельности; комплексным (сопряженным) формированием составляющих социально-профессиональной компетентности; перманентностью стажировки будущих инженеров; динамичностью дистанционного обучения.

Механизм диагностики и оценки готовности студентов к производственной практике представляет собой автоматизированный мониторинг, который носит трансдисциплинарный характер, является педагогическим сопровождением перманентной подготовки обучающихся к производственной практике. Индикаторами готовности студентов к производственной практике являются уровни сформированности социально-профессиональной компетентности (первоначальная осведомленность, функциональная грамотность, культура личности, компетентность).

Библиографический список

1. Закон РФ от 10.07.1992 № 3266-1 (ред. от 12.11.2012). URL: <http://www.consultant.ru/popular/edu/> (дата обращения: 15.02.2013).

Н.М. Якушева

Электронное обучение: подходы к реализации, примеры средств обучения и учебных заведений

В статье рассматриваются особенности E-Learning, вопросы подходов к реализации обучения, особенности средств разработок учебных материалов, примеры средств обучения, учебных заведений. Отмечается необходимость усиления исследований и разработок в области E-Learning в России.

Ключевые слова: CSCL, iTALC, LCMS, SCORM, ICoN, OpenOLAT.

В широком смысле слова под медиапедагогикой понимают педагогически ориентированную практическую и теоретическую деятельность, связанную с новыми медиа. К области медиапедагогики относятся: медиадидактика (занимается функциями медиа и вопросами значения последних в процессах преподавания и изучения); медиавоспитание (нацелено на обдуманное (на основе рефлексии) использование медиа и рациональное применение медиапредложений); ряд вопросов информатики, способствующих поддержке медиакомпетении. Медиапедагогика – составляющая

дисциплины педагогика. Другие дисциплины также занимаются с учетом своих подходов вопросами воздействия и значения медиа.

Электронное обучение имеет место, если учебный процесс протекает в форме сценария с включением возможностей мультимедийных и (теле)коммуникационных технологий. Могут использоваться online-, offline-средства; может проводиться разделение учебного процесса на фазу присутствия и дистанционную. На первом месте стоит не техника, а дидактика. Проводится интеграция возможностей медиа и дидактических концепций. В целом, однако, речь идет о дополнении традиционных методов обучения. Интенсивное развитие E-Learning началось в 1997 г. с ADLI – Advanced Distributed Learning Initiative (США). Однако уже после окончания Второй мировой войны в США в противовес традиционной дидактике развивался Instructional Design, связанный с применением ИК-технологий в обучении. Актуальны вопросы создания новых дидактических концепций, новых характеристик профессионализма обучаемого. Исследователи образования отмечают, что использование новых медиатехнологий в высшей школе – это предпосылка успешного включения соответствующих учреждений в деятельность информационного общества.

В настоящее время стоит задуматься об усилении развития использования электронного обучения в России, что обосновано наличием 24-х международных E-Learning-стандартов; ежегодного прироста (более 30%) предложений в области электронного обучения за рубежом; продажами около 2000 книг, посвященных E-Learning (1300 – на английском языке, более 500 – на немецком и т.д.); 4000 видеолекций – докладов, курсов специалистов по 80 специальностям, использующих E-Learning-технологии за рубежом; разработанных учебных платформ и сценариев для включения электронного обучения в различные типы учебных процессов; эффективно работающими вузами и предприятиями за рубежом, использующими E-Learning.

Приведем перечень вопросов, которые разрабатываются в связи с использованием электронного обучения: 1) вопросы образования; 2) виртуальные помещения для обучения (в том числе Web 2.0 в виртуальном помещении); 3) дидактические концепции; 4) ресурсы обучения (медиапрезентации, WBT и т.д.); 5) вопросы компетенции преподавателя и обучаемого; 6) контроль результатов обучения; 7) менеджмент качества; 8) оценки (цели, уровни, фазы, формы, методы оценки; развитие концепций оценки; критерии качества оценки; проблемы оценки); 9) вопросы стандартизации (стандартизация в области E-Learning, метаданные и т.д.); 10) правовые основы (в том числе авторских прав и прав пользователей); 11) продолжительность, качество обучения (стратегические

цели электронного обучения, факторы успешной реализации обучения в высшей школе, на предприятиях) [4]. Рассматриваемые вопросы демонстрируют широту охвата темы, высокий уровень исследований и разработок.

Существует множество подходов к реализации E-Learning и соответствующих форм обучения. Blended Learning – это процессы обучения, стремящиеся реализовать дидактическое соединение традиционного обучения и E-Learning. «Дидактика в сети» занимается теорией проведения занятий по какой-либо дисциплине с использованием маленьких компьютерных сетей; это сравнительно молодая концепция. В случае с CSCCL (Computer-supported cooperative/ collaborative learning) рассматриваются подходы к поддержке кооперативного/ совместного обучения с использованием ИКТ. Digital Game-based Learning (DGBL) – это синтез передачи знаний и игр (компьютерных и видео). DGBL пытается мотивационный потенциал и потенциал освоения цифровых игр применить к приобретению реальных знаний (например, при изучении языка игра может содействовать запоминанию новых слов). Rapid E-Learning – это быстрое создание учебных содержаний; некоторые организации применяют понятие иначе, чтобы подчеркнуть скорость обучения. Virtual Classroom (также вебинар) – это форма электронного обучения, при которой пространственно-разделенные преподаватель и обучающиеся работают совместно: синхронно или асинхронно. В случае с Web Based Collaboration группы студентов работают сообща в Internet над некоторым учебным заданием. При необходимости к работе подключается инструктор, учитель. Web Based Collaboration основан на использовании конструктивизма, при этом утверждается, что изучение – это социальный акт.

Следует уделить внимание средствам разработки содержаний, инструментарию. Active Server Pages – разработка корпорации Microsoft, относящаяся к генерированию Web-страниц. Adobe Flash – платформа для программирования и представления мультимедийных и интерактивных содержаний. Exelearning (eXe) – авторский инструментарий для создания цифровых содержаний, который разработан высшими учебными заведениями. Intelligent Teaching And Learning with Computers (iTALC) – это свободные, управляемые с экрана компьютера программные средства; преподаватель может наблюдать содержимое экрана компьютера изучающего, удаленно управлять им.

Learning Management System (LMS) – система, предоставляющая в распоряжение содержание обучения и возможности организации учебного процесса. Learning Content Management System (LCMS) – развитие LMS – это многопользовательская система, с помощью которой разработчи-

ки учебного контента могут создавать, сохранять, повторно применять содержания и управлять ими, кроме того, LCMS позволяют пользователю создавать и повторно применять небольшие блоки – Reusable Learning Objects. Sharable Content Object Reference Model (SCORM) – ссылочная модель обмениваемых (разделяемых) электронных содержаний (департамент обороны США). Разделы SCORM описывают: 1) структурные составляющие (обзор); 2) контент агрегированной модели (т.е. состав содержаний); 3) среду выполнения. Некоторый курс, сформированный с помощью SCORM, может быть перенесен из одной LMS в другую.

Мультимедийные предложения E-Learning все больше применяются в высшем профессиональном образовании, и здесь можно выделить ряд областей, касающихся: вопросов дидактического создания среды обучения, дидактически целесообразных медиа; создания структуры курса; вопросов гарантии целостности результатов обучения; вопросов контроля знаний и т.д.; вопросов совместной работы преподавателя и обучаемых с учетом использования медиа. Некоторые результаты исследований автора приведены в работах, где рассматриваются вопросы особенностей разработки принципов создания средств электронного обучения, далее следуют программирование в области E-Learning, создание сайтов средств электронного обучения, электронных книг, словаря и т.д. до вопросов использования рассмотренных методов и средств в учебном процессе [1; 2].

Перечислим некоторые эффективные средства обучения, а также учебные заведения, предприятия, успешно реализующие E-Learning. Consorzio ICoN – внутриуниверситетский консорциум (Италия, 1999 г.), обеспечивающий взаимодействие более 20 итальянских университетов. Coursera – предприятие, специализирующееся на предоставлении online-курсов и лекций; в конце 2012 г. оно имело более 2 млн зарегистрированных пользователей. EF EnglishTown – это англоговорящая E-Learning-школа для взрослых. ETwinning-программа – инициатива Европейской Комиссии, относящаяся к объединению сетью Internet европейских школ, использует 23 языка. В случае с Khan Academy речь идет о некоммерческом Web-сайте с учебными материалами, содержащем 3200 учебных фильмов из областей математики, естественных наук, истории и экономики. OpenOLAT (Open Online Learning And Training) – это Web-базирующаяся учебная платформа для преподавания, изучения, оценок и коммуникаций. Имеется возможность применения многих дидактических методов с использованием коммуникаций, совместной работы и оценок. Virtual Global University (2001 г.) – виртуальный университет, предлагающий E-Learning, основанный 17 профессорами экономической или

бизнес-информатики 14 университетов (Германия, Австрия, Швейцария). Yovisto – видео-портал, используемый для предоставления, поиска академических и лекционных видео-материалов и управления ими.

Следует упомянуть и о Learntec – ежегодной (проведенной более 20 раз) международной выставке-ярмарке, посвященной профессиональному образованию и информационным технологиям; на ней присутствуют более 200 разработчиков продукции, около 200 докладчиков, более 6000 посетителей.

Библиографический список

1. Якушева Н.М. Дидактические принципы создания средств электронного обучения и вопросы их реализации // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2012. № 1. С. 87–96.
2. Якушева Н.М. Некоторые особенности разработки и реализации дидактических принципов создания средств электронного обучения // Информатика и образование. 2012. № 6. С. 101–103.
3. Якушева Н.М. О разработке дидактических принципов создания средств электронного обучения и реализации самоорганизованного обучения // Информатика и образование. 2011. № 7. С. 84–89.
4. Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien / Arnold P., Kilian L., Thilosen A., Zimmer G. Bielefeld, 2012.

В.П. Глухов

Изучение особенностей формирования навыков связных высказываний у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

В статье представлены основные результаты исследования особенностей формирования навыков связных высказываний у детей с системным недоразвитием речи. Комплексное исследование состояния связной речи проведено на основе разработанных автором технологий специального педагогического обследования. Автором получены новые данные об особенностях формирования связной речи у детей со вторым и третьим уровнями речевого развития (в сопоставительном аспекте), выявлены и проанализированы специфические затруднения в овладении навыками связных высказываний у детей данной категории.

Ключевые слова: комплексный подход, формирование связной речи у детей дошкольного возраста, типология специфических речевых затруднений, системное недоразвитие речи.

Проблема формирования связной речи дошкольников с системными нарушениями речи приобретает в современной коррекционной педагогике все большую актуальность. Это обусловлено тем, что связная речь ребенка-дошкольника позволяет ему свободно общаться с окружающими людьми, тем самым «включая» его в активный процесс социальной коммуникации. От уровня сформированности навыков речевой коммуникации, в свою очередь, зависит эффективность речевого общения и всего процесса обучения.

Развитию связной (диалогической и монологической) речи детей, имеющих общее недоразвитие речи (ОНР), необходимо уделять особое внимание. Несформированность связной речи дошкольников с системными нарушениями речи отрицательно сказывается на развитии всей речемыслительной деятельности, ограничивает их коммуникативные потребности и познавательные возможности, препятствует овладению знаниями. Наличие у детей с ОНР вторичных отклонений в развитии ведущих психических процессов (восприятия, внимания, памяти, воображения и др.) создает дополнительные затруднения в овладении связной монологической речью.

Наше исследование предполагало изучение особенностей формирования навыков связных высказываний у старших дошкольников с ОНР (II и III уровни речевого развития в сопоставительном плане) и последующее целенаправленное ее формирование по разработанной нами системе.

Изучение литературы по общей и специальной дошкольной педагогике показывает, что вопросам развития связной речи дошкольников в настоящее время уделяется большое внимание. В то же время проблема формирования навыков связных высказываний у дошкольников с системным недоразвитием речи (прежде всего при втором уровне речевого развития) по-прежнему остается актуальной.

Изучение состояния связной речи детей проводилось нами в период 2004–2010 гг. Исследования проходили в МДОУ – Центре развития ребенка с г. Люберцы Московской обл. (логопедические группы №№ 50, 56, 58, 91 и 103), Центре диагностики и консультирования Люберецкого района, ГБОУ / детский сад № 1296 ЮВАО г. Москвы. В исследовании участвовали 80 детей со вторым уровнем речевого развития¹ (I экспериментальная группа), 120 детей с третьим уровнем развития речи (вторая ЭГ) и 80 детей, не имеющих отклонений в речевом и познавательном развитии (контрольная группа).

Для решения задач исследования нами была составлена программа констатирующего эксперимента, разработана и апробирована (в ходе скринингового исследования) методика его проведения, которая подробно представлена в ряде научно-методических трудов автора [3 и др.].

В целях комплексного исследования связной речи детей нами использовалась серия заданий, которая включала: составление фраз-высказываний по отдельным ситуационным картинкам; составление предложения по трем картинкам, связанным тематически; пересказ текста (знакомой сказки или короткого рассказа); составление рассказа по картинке или

¹ По классификации Р.Е. Левиной (1962, 1968) и Т.Б. Филличевой (2000, 2005 и др.).

серии сюжетных картинок; сочинение рассказа на основе личного опыта; составление рассказа-описания и рассказов с элементами творчества.¹

При оценке выполнения заданий на составление различных видов рассказа учитывались показатели, характеризующие уровень овладения детьми навыками монологической речи: степень самостоятельности при выполнении заданий; объем рассказа; связность, последовательность речевого сообщения; полнота отображения предмета речи; смысловое соответствие исходному материалу (тексту, наглядному сюжету) и поставленной речевой задаче, а также особенности фразовой речи и характер грамматических ошибок. Анализ уровня сформированности и специфических затруднений в овладении навыками связных высказываний проводился с использованием целого ряда критериев психолингвистической оценки отдельных и развернутых высказываний [2; 3].

На основании использования этих критериев были определены дифференциально-диагностические уровни (всего 5) сформированности навыков составления отдельных высказываний: «хороший» (полностью соответствующий показателям нормы), удовлетворительный (в основном удовлетворяющий потребностям речевой коммуникации), «недостаточный» (средний), «низкий» и «начальный» или условно «нулевой» (навыки составления развернутого высказывания отсутствуют; рассказ-сообщение подменяется «номинацией», перечислением отдельных *составляющих* фрагмента действительности, выступающего в качестве *предмета речи*). По данным исследования для каждого ребенка составлялся индивидуальный оценочный «профиль» состояния связной монологической речи.

По данным анамнестического исследования у всех детей была диагностирована т.н. неосложненная форма общего недоразвития речи²; одной из основных причин ОНР выступала стертая дизартрия.

Как показало анамнестическое исследование, общее недоразвитие речи у детей во многих случаях было обусловлено осложненной симптоматикой: это факторы пренатальной патологии (гипоксическая и билирубиновая энцефалопатия, резидуально-органические поражения мозга, генетический фактор); перинатальной патологии (травматическая энцефалопатия); постнатальной патологии (гипертензионно-гидроцефальный

¹ Задания апробированы в ходе экспериментальных исследований состояния связной речи детей 5–7-летнего возраста с ОНР и в практике логопедической работы с детьми в коррекционных дошкольных образовательных учреждениях (ДОУ). Общее число обследованных детей составляет более 900 человек.

² Имеется в виду ОНР, обусловленное первичной речевой патологией (алалия, дизартрия, ринолалия и др.) и не осложненное выраженной задержкой познавательного и конституционального развития.

синдром); экзогенно-органические факторы (инфекции, травмы, интоксикации, влияющие на ЦНС, вирусные заболевания, прием лекарственных препаратов, ионизирующая радиация, вибрация); цереброастенический синдром и др. Указания на признаки раннего органического повреждения ЦНС были обнаружены у 84% обследованных детей с ОНР.

Проведенное нами комплексное исследование связной монологической речи и других тесно связанных с ней особенностей речевого развития у 200 детей дошкольного возраста с ОНР позволило получить следующие результаты.

Исследование показало, что дети мало используют связную фразовую речь в процессе предметно-практической и игровой деятельности и испытывают трудности в воспроизведении развернутых синтаксических конструкций.

Исследование выявило ограниченность словарного запаса у детей, особенно по таким лексико-понятийным разрядам, как названия деталей предметов, слова, обозначающие качества предметов (цвет, пространственные характеристики) и др. Были выявлены затруднения при выполнении заданий на подбор обобщающих слов-понятий, определение пространственного расположения предметов и др. В ходе исследования было установлено, что у детей со *II уровнем речевого развития* степень освоения лексического и грамматического строя речи не обеспечивает того уровня языкового развития, который необходим для овладения навыками связных высказываний.

Как показало констатирующее исследование, у большинства детей с ОНР существенные затруднения возникали уже при составлении высказываний на *уровне отдельных предложений* (по наглядной опоре), что может быть связано с неумением детей устанавливать или актуализировать в речи предикативные отношения, а также с трудностями в лексико-грамматическом оформлении высказывания. В ходе исследования было выявлено, что навыки составления отдельных (фразовых) высказываний у детей со *II уровнем речевого развития* в большинстве случаев находятся на начальной стадии формирования, а у детей с *III уровнем* (при наличии выраженного первичного речевого дефекта) они сформированы на достаточно низком уровне.

Сравнительные экспериментальные исследования показали, что у старших дошкольников с ОНР (*III уровень речевого развития*) качественно-количественные показатели успешности выполнения заданий на составление различных видов *монологических высказываний* значительно ниже, чем у детей с нормальным развитием речи. Сравнительные исследования показали, что общий уровень сформированности навыков составления

монологических высказываний у детей с нормальным развитием речи значительно выше, чем у детей с ОНР, находящихся на третьем уровне речевого развития (условно, по средним «уровневым» показателям, *в два раза* – по первым трем видам высказываний и примерно *в три раза выше* – по трем следующим: рассказ-описание и рассказы с элементами творчества). В то же время дети со вторым уровнем речевого развития существенно отстают от детей с III уровнем ОНР в овладении навыками связных высказываний – у большинства детей первой ЭГ (примерно две трети группы) навыки монологической речи не сформированы, а у остальных детей находятся в начальной стадии формирования (последнее, прежде всего, относится к таким видам развернутых высказываний, как *рассказ из личного опыта* и сообщение *по серии сюжетных картинок*).

При составлении монологических высказываний у детей с ОНР отмечались значительные нарушения связности изложения, пропуски смысловых звеньев, выраженная фрагментарность. Наибольшие трудности возникали при составлении рассказов с элементами творчества. При составлении рассказа по серии сюжетных картинок, рассказа-описания с большой частотностью отмечались нарушения логической последовательности, «застывание» на второстепенных деталях, пропуски главных событий, повтор отдельных микротем. Рассказывая о событиях из своей жизни, составляя описание или рассказ на тему с элементами творчества, дети пользуются в основном короткими, малоинформативными предложениями, отмечают трудности в отборе соответствующих языковых средств.

Отсутствие самостоятельности в составлении рассказов, нарушения логической последовательности изложения, смысловые пропуски, незавершенность фрагментов, несемантизированные продолжительные паузы на границах фраз, повторы фраз или их частей (не несущие смысловой нагрузки) могут свидетельствовать о трудностях в *программировании* содержания развернутых монологических высказываний.

Исследование показало, что у детей со *вторым уровнем речевого развития* навыки самостоятельного составления связных монологических высказываний либо не сформированы (от трети до половины детей не смогли выполнить задания на составление развернутых высказываний различного вида), либо находятся на начальной стадии. Во многом это связано с несформированностью представлений о связном монологическом высказывании – рассказе-сообщении об услышанном, увиденном, наглядно представленном на серии картинок и т.д.; его композиционном построении и «семантической» логико-смысловой организации. У детей отсутствуют или недостаточно сформированы представления о том, как

составляется («выстраивается») речевое сообщение о предмете, предметной ситуации или том или ином событии. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что в сознании ребенка-дошкольника пока еще не сформирован четкий семантический «стандарт» развернутого речевого высказывания. Второй, определяющей, причиной несформированности навыков связных развернутых высказываний является низкий уровень овладения основными средствами языка (лексическими, грамматическими, синтаксическими), необходимыми для составления речевого сообщения.

Проведенное нами исследование позволяет сделать предположение о том, что выявленные у детей с ОНР затруднения в составлении монологических высказываний, их недостаточная информативность, нарушения связности речи обусловлены следующими основными причинами: 1) несформированностью навыков планирования и программирования речевого сообщения, неумением отобразить *замысел* в связном последовательном повествовании; 2) неспособностью анализировать предмет речи, выделять основные компоненты его предметного содержания. Отсутствие достаточной речевой практики, несформированность перцептивно-аналитической деятельности, навыков целенаправленного анализа содержания прослушанного текста, предмета описания, наглядно представленной предметной ситуации, данных своего личного опыта не обеспечивают создания достаточно полного и четкого *образа предмета речи* [1; 4; 5], что, в свою очередь, затрудняет действия *планирования* речевого сообщения, создания и удерживания в памяти *программы развернутого высказывания*.

В то же время в рассказах детей с нормальным развитием речи лишь в небольшом числе случаев отмечались нарушения связности и последовательности изложения, почти не наблюдались смысловые пропуски и ошибки. Самостоятельное в большинстве случаев выполнение заданий указывает на то, что у детей создавалась программа рассказа-сообщения.

Анализ аграмматизмов в речевых высказываниях детей выявил у детей с ОНР большую частоту ошибок на построение предложений, в том числе неправильное оформление связи слов, пропуски, ошибки на образование глагольных форм, дублирование элементов фразы и др. Выявлены серьезные недостатки в синтаксической организации высказываний – нарушения синтаксической связи между фразами, прежде всего из-за несоответствия видо-временных форм глаголов; пропуски глаголов-предикатов и др.

Констатирующее исследование показало, что у детей со II уровнем речевого развития выявлен низкий уровень грамматикализации речевых высказываний. При этом все отмеченные выше варианты аграмматизма

имеют «глобальный характер», что существенно влияет на возможность овладения связной речью. «Стабильный» и высокий уровень «аграмматичности» (отступления от норм кодифицированной грамматически правильной речи) отмечен и в рассказах большинства детей с III уровнем речевого развития.

В ходе исследования были выявлены существенные различия между детьми с ОНР в степени овладения навыками монологических высказываний. Сопоставление результатов выполнения экспериментальных заданий позволило условно выделить две группы детей с ОНР в зависимости от степени сформированности навыков связной речи. Отнесение детей к той или иной группе основывалось на определении их возможностей в составлении различных видов высказываний (от отдельной законченной, коммуникативно-исчерпывающей фразы до составления рассказа на заданную тему).

Первую, более слабую, группу (59 детей из I ЭГ и 61 ребенок из II ЭГ) составили дети, у которых серьезные нарушения были выявлены уже при построении высказываний на уровне фраз, как в смысловом программировании, так и в грамматическом оформлении. Резко выраженные трудности отмечены при выполнении заданий на составление рассказов. Навыки *самостоятельного рассказывания* были у детей этой группы не сформированы. Большая часть заданий на составление рассказов была выполнена на низком и начально-нулевом уровне. Выявлены выраженные трудности в смысловом построении развернутых высказываний (нарушения последовательности, временной и причинно-следственной взаимосвязи элементов сообщения, смысловые несоответствия, пропуски смысловых звеньев и др.). Выполнение заданий с элементами творчества было практически недоступным.

У детей второй группы (21 ребенок из I ЭГ и 59 детей II ЭГ) недостатки в построении отдельных высказываний и развернутых сообщений были выражены в меньшей степени. По сравнению с детьми первой группы, эти испытуемые проявляли больше самостоятельности при выполнении заданий. Отмечались нерезко выраженные нарушения связности повествования, отдельные нарушения в смысловой организации высказываний, недостатки в их языковом оформлении – лексические затруднения, ошибки в построении фраз, нарушение синтаксической связи между ними и другие. Наибольшие трудности возникали при составлении описательного рассказа и рассказов на заданную тему.

Проведенное исследование позволило установить наличие «валидной», устойчивой корреляции между степенью выраженности первичного речевого дефекта, обусловившего системное недоразвитие речи, и возможно-

стью, а также качественным уровнем выполнения детьми с ОНР экспериментальных заданий. Было установлено, что возможность овладения навыками связных, прежде всего монологических, высказываний определяется не только уровнем речевого развития, но, одновременно, – характером и степенью выраженности первичной речевой патологии. Так, все дети первой ЭГ и большинство детей второй ЭГ, у которых ПМПК была диагностирована дизартрия (II и III степени) или сочетанные формы алалических и дизартрических расстройств, оказались не в состоянии выполнить задание на составление рассказа-описания, рассказа на заданную тему и окончания рассказа по данному началу (несмотря на помощь со стороны экспериментатора). Эти же дети испытывали наибольшие затруднения при пересказе текста знакомой сказки, составлении рассказа по серии сюжетных картинок и рассказа из личного опыта.

Результаты проведенного нами экспериментального исследования позволяют сделать следующие основные *выводы*.

1. Дети старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи, даже при III уровне ОНР, значительно отстают от нормально развивающихся детей в овладении навыками связной монологической речи. Исследование выявило существенные различия в количественных и качественных характеристиках монологической речи у детей всех трех сравниваемых групп (дети со вторым и третьим уровнями речевого развития, дети контрольной группы).

2. У детей с общим недоразвитием речи имеются выраженные трудности не только в языковом оформлении, но и в смысловом программировании высказываний. На уровне отдельных высказываний (предложений) они проявляются при выборе ремы (содержания) высказывания, в неумении устанавливать предикативные (субъектно-объектные) отношения, в пропусках значимых смысловых звеньев фразы. Для развернутых высказываний характерны смысловые пропуски, длительные межфразовые паузы, незавершенность фрагментов, ошибки при передаче причинно-следственных отношений, трудности в определении замысла рассказа, отсутствие самостоятельности при выполнении заданий. Отмечаются нарушения лексико-грамматического оформления высказываний, синтаксической связи между предложениями и фрагментами рассказа. Принципиальных отличий в качественных характеристиках связных высказываний между детьми со II и III уровнями речевого развития проведенное нами исследование не выявило. Различия в основном касаются степени выраженности отмечаемых затруднений в овладении навыками связных высказываний и, соответственно, наблюдаемых недостатков в их смысловой организации и языковом оформлении.

3. Вместе тем необходимо отметить, что у детей со вторым уровнем речевого развития навыки составления отдельных высказываний в большинстве случаев соответствуют низкому уровню сформированности или находятся в стадии формирования; навыки составления монологических высказываний (за исключением высказываний из личного опыта и рассказов-сообщений по наглядно представленной предметно-событийной ситуации) практически не сформированы.

4. Исследование выявило различную степень несформированности монологической речи у детей с общим недоразвитием речи, что вызывает необходимость дифференцированного подхода к ним в процессе коррекционного обучения. В первую очередь это относится к детям, находящимся на третьем уровне речевого развития – в этой группе различия в уровневых качественно-количественных показателях между отдельными детьми выражены в большей степени, чем у детей со вторым уровнем речевого развития.

5. Необходимо дальнейшее совершенствование технологий логопедической коррекционной работы по развитию связной речи детей со II уровнем ОНР, включающей формирование навыков построения различных видов связных высказываний, планирования самостоятельной монологической речи в сочетании с направленным формированием языковых (лексико-грамматических, морфолого-синтаксических) средств оформления связных высказываний.

Библиографический список

1. Ахутина Т.В., Наумова Т.Н. Смысловой и семантический синтаксис: Детская речь и концепция Л.С. Выготского // Психолингвистические проблемы семантики. М., 2004.
2. Глухов В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития. М., 2013.
3. Глухов В.П. Методика формирования навыков связных высказываний у дошкольников с общим недоразвитием речи: Учебно-методич. пособие для студентов пед. и гуманитар. вузов и практикующих логопедов. М., 2012.
4. Глухов В.П. Психолингвистика: Учебник для педагогических и гуманитарных вузов. М., 2013.
5. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., СПб., 2003.
6. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р.Е. Левиной. М., 1968.
7. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи детей дошкольного возраста. М., 2000.
8. Филичева Т.Б., Туманова Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. М., 2002.

Е.А. Петренко

Диагностика общих компетенций обучающихся по специальности «Сестринское дело»

В статье рассматривается группа компетенций, обеспечивающих профессиональную деятельность медицинских сестер в общем социальном и профессиональном взаимодействии. Дан краткий обзор диагностических средств для оценки компетенций.

Ключевые слова: компетентностный подход, компетентностная модель, диагностика профессиональных компетенций, общие компетенции.

Анализ публикаций по проблеме компетентностного подхода показывает, что единого его толкования нет. Компетентностный подход является методологией, обеспечивающей модернизацию всей системы непрерывного образования в соответствии с требованиями современного общества к качеству образования будущих специалистов как человеческого капитала, ресурса рынка труда. Компетентностный подход – это междисциплинарное направление, нацеленное на изучение компетентности как интегрального результата непрерывного образования человека, личности, субъекта профессиональной деятельности, и процесса формирования ее, обеспечивающего успешность в личностной, социальной, технологической сферах жизнедеятельности. В основном базовые формы профессиональных компетенций складываются в студенческом возрасте, т.к. именно в нем происходит становление личности молодого человека: раскрываются потенциальные его возможности, совершенствуется интеллект, трансформируется система ценностных ориентаций, формируются

новые социальные установки, развиваются профессиональные способности в связи с освоением профессии [4].

Нет и общепринятых определений основных конструктов – компетенностей и компетенций. Большинство исследователей сходятся во мнении, что должны иметь место оба термина. Так, И.А. Зимняя предлагает понимать компетентность как «актуальное, формируемое личностное качество, как основывающуюся на знаниях, интеллектуально- и личностно-обусловленную социально-профессиональную характеристику человека» [3]. В каждой группе компетентностей очерчен круг основных компетенций как некоторых внутренних, потенциальных, сокрытых психологических новообразований: знаний, представлений, программ действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека.

Сущностная характеристика компетентностной модели специалиста-выпускника отражена в работе коллектива авторов (Я.И. Кузьминов, Д.В. Пузанков, И.Б. Федоров, В.Д. Шадриков). По их мнению, модель представляет собой описание того, каким набором компетенций должен обладать выпускник вуза, к выполнению каких профессиональных функций он должен быть подготовлен и какова должна быть степень его подготовленности. Отмечается также, что конкретная модель по конкретной специальности будет отличаться целями, функциями, компетенциями, качествами, знаниями, решающими правилами и критериями достижения цели, информационным обеспечением. Существенные различия будут наблюдаться и в моделях одного и того же специалиста, отнесенных к разным уровням образования [2].

Разработчики ФГОС ВПО третьего поколения за основу модели выпускника предлагают интегрированную классификацию компетенций, которая может считаться инвариантом и представляется приемлемой для всего «поля» подготавливаемых направлений и специальностей. Предложенная бинарная классификация делит компетенции на две группы: те, которые относятся к общим (ключевым), и те, которые можно назвать профессиональными (базовые и специальные). Обе группы соотносятся с двумя рядами требований: требованиями к академической подготовленности и требованиями к профессиональной подготовленности. Данная бинарная классификация компетенций взята нами за основу разработки модели учащегося по специальности 060501 «Сестринское дело» среднего профессионального образования.

Следует иметь в виду также замечание некоторых авторов о том, что компетентностная модель специалиста не может в полной мере являться моделью выпускника, поскольку компетентность специалиста неразрыв-

но связана с опытом успешной деятельности, который в ходе обучения в вузе студент в должном объеме приобрести не может. Именно поэтому, рассматривая формирование компетенций будущего специалиста в системе вузовского образования, можно говорить лишь о готовности выпускника к социально-профессиональной деятельности, что должно найти отражение в компетентностной модели.

Учитывая предыдущий исследовательский опыт, замечания и рекомендации разработчиков компетентностного подхода, компетентностная модель выпускника понимается нами как научная основа результата и процесса вузовской подготовки, выраженная системным качеством – компетентностью, обеспечивающей готовность и способность выпускников к успешной (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сферах, содержательно представленной сложным составом (структурой) общих и профессиональных компетенций.

Выяснено, что на сегодняшний день существуют теоретические модели специалистов, разработанные на основе исследования феноменологии педагогического труда, характерных особенностей деятельности и личности, профессионально-педагогической компетентности (Ю.С. Алферов, А.А. Бодалев, С.Г. Вершловский, В.И. Гинецинский, Э.А. Гришин, Ф.Н. Гоноболин, С.Б. Елканов, И.И. Ильясов, В.А. Кан-Калик, В.А. Крутецкий, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.А. Сластенин, Г.С. Сухобская, Л.М. Фридман и мн. др.).

В настоящее время налицо расхождение между реальным и требуемым уровнем компетентности, отвечающим профессиональному статусу специалиста сферы образования, культурному уровню, стилю жизни. Квалификационная узкопрофессиональная модель специалиста-выпускника уже не соответствует требованиям к результатам подготовки кадрового медицинского потенциала в современных социально-экономических условиях жизни, что делает актуальной постановку проблемы разработки модели выпускника медицинского училища на основе требований компетентностного подхода.

Состав и содержание компетенций в структуре модели определены нами в соответствии с предложениями разработчиков компетентностного подхода; квалификационными требованиями к выпускникам по специальности «Сестринское дело», отраженными в ФГОС СПО, утвержденным 12.11.2009 приказом Министерством образования № 589 [6].

Общие компетенции (ключевые) являются ядром модели выпускника любого образовательного учреждения, т.к. проявляются не только в решении узкопрофессиональных задач, но и в том, как человек воспринимает, оценивает и понимает мир за пределами своей профессии. С одной

стороны, они не являются профессионально обусловленными, т.е. этими компетенциями должны обладать все современные специалисты независимо от профессиональной области, т.к. дают возможность выпускникам быть востребованными на рынке труда, успешно реализовывать себя в различных сферах деятельности. С другой стороны, общие компетенции профессионально значимы, поскольку они составляют основу, базу для профессиональных компетенций, позволяют им более полноценно реализовываться.

Общекультурная составляющая включает разнообразные культурные области, в которых происходит жизнедеятельность человека (академическая, оздоровительная, креативная и др.); ценности и традиции национальной культуры и действия по их сохранению; проявление гражданских чувств, отстаивание прав человека; гуманное поведение и другое.

Компетентность как целостное личностное качество выпускника учебного заведения основывается на определенном уровне развития его интеллектуальных и, прежде всего, мыслительных действий, таких как синтез, сравнение, систематизация, обобщение и др.; на общебиологическом свойстве опережения и вероятностного программирования действительности; на целеполагании и соотношении цели как образа результата с ее реализацией.

В рамках проведенного нами исследования не представляется возможным показать формирование всего состава компетенций выпускника медицинского училища. Для описания процесса их формирования выбрана группа компетенций, обеспечивающих профессиональную деятельность медицинских сестер в общем социальном и профессиональном взаимодействии. Выделенный ряд компетенций обозначен как компетенции социально-профессионального взаимодействия. Выбор указанного вида компетенций обусловлен рядом причин, важностью их как для социальной, так и профессиональной деятельности. Для проводимого исследования нами были выбраны 7 общих компетенций из федерального стандарта СПО.

В связи с проблемой формирования компетенций студента возникает вопрос о способах ее измерения, как в целях мониторинга ее формирования, так и оценки итогового результата [5]. Поэтому следующий этап нашей работы заключается в подборе соответствующего диагностического средства к каждой компетенции. Для исследования способностей и личностных качеств, необходимых для социально-профессионального взаимодействия, целесообразно использовать средства психологической диагностики (таблица 1).

Также для объективности нами были включены в диагностические средства профессиометрия (метод 360 градусов) и опрос кураторов (ранжированный экспертный опрос). Профессиометрия представляет из себя опрос, согласно которому куратор группы оценивает каждого студента по 21 показателю по представленной шкале. В экспертном опросе принимали участие преподаватель специальных дисциплин (хирург), преподаватель общепрофессиональных дисциплин (анатом) и заведующий отделением. Они оценивали каждого студента по следующим показателям: «Мотивация к будущей профессии», «Организованность собственной деятельности», «Ответственность за свои действия», «Умение общаться и взаимодействовать в группе», «Ответственность за других», «Стремление к саморазвитию в разных сферах», «Интерес ко всему новому (способность увлечься новой идеей)». Соответствие компетенций и параметров экспертного опроса представлено в таблице 2.

Таблица 1

Компетенции	Психологическое качество	Методики диагностики
ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.	Тип профессиональных предпочтений	Тест Холланда
ОК 2. Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их выполнение и качество.	Организованность	Тест Ромека (шкала уверенности в себе)
ОК 3. Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность.	Креативность	Диагностика личностной креативности (Туник)
ОК 6. Работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями.	Коллективизм, общительность	Тест Ромека (шкала социальной смелости, шкала инициативы в социальных контактах)
ОК 7. Брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных), за результат выполнения заданий.	Ответственность	Методика «Шкала совестливости»
ОК 8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать и осуществлять повышение квалификации.	Стремление к самоактуализации	Тест Мадди (адаптация Д. Леонтьева) на жизнестойкость
ОК 9. Ориентироваться в условиях смены технологий в профессиональной деятельности.	Готовность к нововведениям (отсутствие ригидности)	Тест Моудсли (ригидность + тревожность)

Таблица 2

Требования к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы (список ОК: 7 из 14)	Психологическое качество	Параметр экспертного опроса
Медицинская сестра / Медицинский брат должен обладать общими компетенциями, включающими в себя способность (по базовой подготовке):	Медицинская сестра / Медицинский брат должен обладать общими компетенциями, включающими в себя способность (по углубленной подготовке):	В обучении, поведении, общения студента в определенной степени проявляется:
ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.	ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.	Тип профессиональных предпочтений
ОК 2. Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их выполнение и качество.	ОК 2. Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их выполнение и качество.	Организованность
ОК 3. Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность.	ОК 3. Решать проблемы, оценивать риски и принимать решения в нестандартных ситуациях	Креативность
ОК 6. Работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями.	ОК 6. Работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством, потребителями.	Коллективизм, общительность
ОК 7. Брать на себя ответственность за работу членов команды (подчиненных), за результат выполнения заданий.	ОК 7. Ставить цели, мотивировать деятельность подчиненных, организовывать и контролировать их работу с принятием на себя ответственности за результат выполнения заданий.	Ответственность
ОК 8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать и осуществлять повышение квалификации.	ОК 8. Самостоятельно определять задачи профессионального и личностного развития, заниматься самообразованием, осознанно планировать повышение квалификации.	Стремление к самоактуализации
ОК 9. Ориентироваться в условиях смены технологий в профессиональной деятельности.	ОК 9. Быть готовым к смене технологий в профессиональной деятельности.	Интерес ко всему новому (способность увлечься новой идеей)

Таким образом, нами был составлен примерный план диагностики базовых компетенций обучающихся по специальности «Сестринское дело», включающий в себя как батарею тестовых методик на каждую компетенцию, так и другие методы оценки: 360 градусов и экспертный опрос. В настоящее время проводится обработка данных, полученных в ходе эксперимента.

Библиографический список

1. Вербицкий А.А. Проблемные точки реализации компетентного подхода // Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова. Сер. «Педагогика и психология». 2012. № 2. С. 52–60.
2. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: перспективы развития / Под ред. Я.И. Кузьминова, Д.В. Пузанкова, И.Б. Федорова, В.Д. Шадрикова. М., 2004.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М., 2004.
4. Петренко Е.А. Взаимосвязь возрастных особенностей и компетенций в студенческом возрасте // Технологии построения систем образования с заданными свойствами: Материалы III Международной научно-практической конференции. 12–13 ноября 2012 г. / Под ред. А.А. Вербицкого. М., 2012. С. 273–275.
5. Пучкова Е.Б. Возможности метода аттитюда в измерении профессиональных компетенций студентов // Актуальные проблемы современной науки. 2013. № 2. С. 123–127.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования. М., 2009.
7. Norris S.P. Synthesis of Research on Critical Thinking // Educational Leadership. 1985. V. 42. № 8. May. P. 40–45.

Борщёва Вероника Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент; заведующая кафедрой иностранных языков, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: veronicaengels@gmail.com.

Варенина Людмила Петровна – кандидат филологических наук, доцент; доцент кафедры иностранных языков, Московский государственный университет экономики, статистики и информатики. E-mail: luvaren@starlink.ru.

Герасименко Татьяна Леонидовна – старший преподаватель кафедры иностранных языков, Московский государственный университет экономики, статистики и информатики. E-mail: tgerasimenko@mesi.ru

Глухов Вадим Петрович – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры логопедии, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: mggulogo@mail.ru.

Григорян Яна Генриховна – аспирант кафедры иностранных языков МГГУ им. М.А. Шолохова; учитель английского языка, гимназия № 16 «Интерес», г. Люберцы Московской области. E-mail: yanussy@yandex.ru.

Гулая Татьяна Михайловна – доцент кафедры иностранных языков, Московский государственный университет экономики, статистики и информатики. E-mail: tmgulaya@mesi.ru.

Гусева Наталья Валентиновна – преподаватель кафедры иностранных языков, Московский государственный университет дизайна и технологии. E-mail: englevel-1@mail.ru.

Кауркина Анастасия Сергеевна – аспирант кафедры иностранных языков МГГУ им. М.А. Шолохова; ассистент кафедры иностранных языков, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: ramm_alice@mail.ru.

Кириллов Андрей Григорьевич – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры программирования и сетевых технологий, Шадринский государственный педагогический институт. E-mail: 978041@mail.ru.

Коновалова Полина Валентиновна – аспирант кафедры теории и практики межкультурной коммуникации МГГУ им. М.А. Шолохова;

учитель английского языка (младшие классы), средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов № 55 им. А. Невского, г. Курск. E-mail: pol-karzina@ya.ru.

Немыкина Ирина Николаевна – доктор педагогических наук; профессор кафедры культурологии и методологии музыкального образования, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: inn@akado.ru

Петренко Екатерина Анатольевна – аспирант кафедры менеджмента и психологии управления МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: lea-fff@yandex.ru.

Саргина Ирина Викторовна – аспирант кафедры культурологии и методологии музыкального образования, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: sargina_irina@mail.ru.

Семенова Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук; доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: semenovatatiana@mail.ru.

Серова Татьяна Александровна – аспирант кафедры художественного образования МГГУ им. М.А. Шолохова; преподаватель истории изобразительного искусства, колледж малого бизнеса № 48, г. Москва. E-mail: SerovaSeroval@mail.ru.

Соболева Ольга Станиславовна – преподаватель кафедры иностранных языков, Московский государственный университет дизайна и технологии. E-mail: gincana@yandex.ru.

Скоморохов Борис Ефимович – аспирант кафедры психолого-педагогического образования МГГУ им. М.А. Шолохова; председатель комитета по физической культуре, спорту и работе с молодежью, администрация Ступинского района Московской области. E-mail: borisk78@mail.ru.

Степанов Владимир Григорьевич – кандидат психологических наук, профессор; профессор кафедры начального образования и педагогических технологий, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: izdat_mgopu@mail.ru

Тарасюк Наталья Александровна – доктор педагогических наук, доцент; профессор кафедры теории и практики межкультурной коммуникации, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: n_a_tarasuk@mail.ru.

Удод Наталия Михайловна – аспирант кафедры художественного образования, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: udod.nataliya@yandex.ru.

Хорошун Кристина Вячеславовна – лаборант кафедры физики, Кубанский государственный технологический университет, г. Краснодар. E-mail: kristina.h2011@yandex.ru.

Якушева Нина Михайловна – кандидат технических наук; доцент кафедры информатики, МГГУ им. М.А. Шолохова. E-mail: user100@yandex.ru.

**V. Borshcheva,
Ya. Grigoryan**

Development of learner autonomy
in the process of learning a foreign language
in a non-linguistic university

The present article is devoted to the concept of learner autonomy in the process of learning a foreign language in a non-linguistic university. The authors present the notion of autonomy from the points of view of Russian and foreign researchers. They also share the results of their research on the formation of learner autonomy in the course of studying a foreign language by freshmen. The authors suggest ways of formation of autonomy that they have tried in their study.

Key words: learner autonomy, student's self-study, teaching foreign languages.

V. Glukhov

Study of special features of formation
of connected statements of pre-school children
with general speech underdevelopment

The article presents main results of the research of peculiarities of formation of connected statements of children with system speech underdevelopment. Complex research of connected speech was done on the basis of the author-designed technology of special pedagogical research. The author gathered new data about the peculiarities of formation of connected statements of children with second and third levels of speech development (in comparative aspect). Specific difficulties in mastering the skill of connected speech of children of this category are presented by the author.

Key words: complex approach, formation of connected speech of pre-school children, typology of specific speech difficulties, system speech underdevelopment.

**T. Gulaya,
T. Gerasimenko**

Practice of using “critical thinking” technology
in teaching English for specific purposes

The article is devoted to the importance and implementation of “Critical Thinking” technology in teaching English for specific purposes. Its goal is to train a professional to benefit from skillful application of IT learning tools. The use of the above technology enhances the learning motivation of students, provides them with possibilities to realize their intellectual and creative potential and contributes to the effective professional training.

Key words: critical thinking, analysis, evaluation, inference, problem-solving, discussion, case study.

A. Kaurkina

Experimental system
of educational integrated technologies
of foreign languages teaching for students
of university for the humanities

In the article the novelty of a new integrated approach in foreign language teaching is proved. The most essential characteristics, aims and advantages of quest learning are stated. Also the author gives an example of quest learning for students majoring in Journalism.

Key words: technology of foreign language teaching, integrated approach, quest learning, educational podcast.

K. Khoroshun

Training of students of engineering university
for professional practice on the basis of ICT

The article is devoted to the training of students of engineering university for professional practice on the basis of ICT, implementation of practical versions of innovative poly-functional virtual establishments in the learning process of students of engineering university.

Key words: engineering specializations, professional practice, ICT, virtual poly-functional establishment of remote access.

A. Kirillov

Evaluating the effectiveness of the system of university management

This article contains ideas for improving management of modern university system to increase its effectiveness. The article presents the performance evaluation system of performance management of the university. The article also provides a method of their application in practice.

Key words: management of the university, management, information technology, innovation, quality standards, performance indicators of the university.

E. Petrenko

Diagnosis of general competences of students majoring in "Nursing"

The article is focused on the group of the competences that provide professional activity of nurses in general social and professional interaction. The author also presents a short review of diagnostic means for the assessment of competences.

Key words: competence approach, competence model, the diagnosis of professional competence, shared competence.

I. Sargina, I. Nemykina

Modern approaches to the formation of stage stress-resistance of a vocal singer

According to the authors in the work with vocal singers special attention should be paid to the formation of specific performance behavior (coping behavior) directed to the adjustment of the singer to various circumstances, elimination of inner personal adaptation conflict as well as the formation of the skill to use certain means (coping resources) for overcoming emotional stress.

Key words: vocal performing activity, stage performance, stage agitation, coping behavior, coping recourses.

T. Semenova

The importance of active play in preparing preschoolers for life

The article depicts the role of active play in preparing preschoolers for life. It stresses out the connection between active play content and development of relations of productions in society.

Key words: active play, preparation for life, preschoolers, active play content, relations of production.

T. Serova

Use of Levitan's creative method
in classes of art direction

The article presents special features of use of the creative method of I. Levitan in classes in art schools as well as in other educational institutions. Special attention is given to the peculiarities of work in plein air, conveying the volume and space in painting.

Key words: landscape painting, I. Levitan's creative method, teaching plein air work.

O. Soboleva,**N. Guseva**

Testing as control and assessment
of student's knowledge in technical universities

The article is devoted to the problem of testing student's knowledge in technical universities. It introduces author's tests for students studying Economics.

Key words: test, testing, teaching in foreign language teaching, teaching foreign language in a non-linguistic university, control of knowledge, assessment.

B. Skomorokhov

Optimization of the process of formation
of a healthy lifestyle of young people in the conditions
of municipal district

The article is devoted to the implementation of the basic healthy lifestyle that is stated in the official documents on the municipal level in the town

Stupino, Moscow region. The author provides the results of the statistics of the survey on the critical state of young people's motivation of the region about healthy lifestyle. The article presents a municipal program which is oriented on the long-term policy of building healthy lifestyle of young people as well as the first results of its implementation.

Key words: healthy lifestyle, motivation for healthy lifestyle.

V. Stepanov

K. Kornilov as a founder of our native materialistic psychology (scientist, organizer, teacher)

The article is focused on the scientific, organizational and social activity of a prominent Russian teacher and psychologist K. Kornilov, who was twice the director of the Institute of Psychology where in his lifetime a lot of talented people such as L. Vygotsky, A. Leontyev, A. Luria, A. Smirnov, B. Teplov and others worked. He is an academician, vice-president of the Academy of Pedagogy, initiator of the creation of Moscow Pedagogical Institute, and the chief editor of the magazine "Family and School". The author analyzes scientific discussions of the 1920s between the supporters of reflexology (V. Bekhterev, I. Pavlov) and reactology (K. Kornolov) in detail. According to the author thanks to K. Kornilov's works it was possible to maintain the connection of psychology with the classical predecessor science as well as enrich our native psychology with scientific dialectics notions.

Key words: reflexology, reactology, V. Bekhterev, I. Pavlov, G. Chelpanov, K. Kornilov, empirical psychology, psychological experiment, method of introspection, category of dialectics in psychology, Institute of Psychology, Academy of Pedagogy.

N. Tarasyuk, P. Konovalova

The theoretical model of pragmatic skills formation in the process of game strategy acquisition by young learners in foreign language learning

The article describes the theoretical model of pragmatic skills formation in the process of game strategy acquisition by young learners in foreign language learning.

Key words: pragmatic competence, game strategy, learning foreign language in primary school.

L. Varenina

Online Intensive Language Learning

The article is devoted to the online intensive language learning. The detailed methodology of online intensive teaching is presented together with a lesson example.

Key words: intensive learning, foreign language, online, motivation, content, information technologies in learning foreign languages.

N. Udod

Additional artistic education
as a method of formation
of the artistic culture in training teachers
of additional education in university

The article dwells on the role of additional artistic education in the process of training teachers of additional education in higher professional education and the formation artistic culture.

Key words: higher professional education, additional education, artistic education, artistic culture, teacher of additional education.

N. Yakusheva

E-learning:
approaches to the realization, examples of means
of training and educational institutions

The article describes features of E-Learning, the issues of approaches to realization of training, features of means of development of training materials, as well as examples of effective means of training and educational institutions. The author points out the importance of research in the field of E-Learning in Russia.

Key words: CSCL, iTALC, LCMS, SCORM, ICoN, OpenOLAT.

Памятка автору статьи, представленной для публикации
в ВЕСТНИКЕ МГГУ им. М.А. Шолохова

Статья принимается одним файлом, названным фамилией автора (соавторов) в формате Word.

На первой странице указываются сведения об авторе: фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, звание (если имеются); место учебы или соискательства (полное название в именительном падеже); должность; место работы; контактный телефон (мобильный, в журнале не публикуется, необходим для связи редакции с автором); E-mail.

Затем следует заглавие, аннотация статьи (8–10 строк) и ключевые слова (не более 10).

Резюме на английском языке должно включать: название статьи; фамилию, инициалы автора(ов); аннотацию, ключевые слова.

Объем статей не должен превышать 30 000 знаков, включая пробелы (т.е. 16 типовых машинописных страниц), а объем рецензии или отзыва на книгу – 3 страниц. Помимо бумажного, необходимо представить электронный вариант:

- редактор Microsoft Word;
- шрифт Times New Roman;
- формат А4, кегль 14 обычный – без уплотнения;
- чертежи, графики, диаграммы, схемы должны быть выполнены с учетом возможностей черно-белой печати (четко, без мелких деталей, недопустимо использование фона, полутонов, цветных элементов);
- текст без переносов;
- межстрочный интервал – полуторный (компьютерный);
- выравнивание – по ширине;
- поля – верхнее, нижнее, правое, левое – не менее 2,5 см;
- номера страниц – внизу посередине, на первой странице номер не указывать;

- абзацный отступ – 1,25 см;
- ссылки на литературу приводятся непосредственно после фрагмента, требующего ссылки на источник, в квадратных скобках, при цитировании необходимо указывать номер страницы;
- библиографический список располагается в конце текста (входит в общий объем статьи и формируется по алфавиту, сначала идет литература на русском языке, затем – на иностранном);
- ссылки на архивные источники включаются в общий библиографический список, при этом они должны содержать: название документа, название архива, номер фонда и его название, номер описи, номер дела;
- при цитировании документов в тексте статьи необходимо указывать номер листа.

К предлагаемым для публикации статьям аспирантов МГГУ им. М.А. Шолохова прилагается отзыв научного руководителя и рекомендация кафедры, где выполнена работа. Всем остальным авторам необходимо предоставить 2 рецензии из разных организаций. Редакционная коллегия проводит независимое рецензирование.

Автор гарантирует соответствие содержания файла на электронном носителе бумажному варианту.

Контактная информация

Редакция расположена по адресу:

109240, Москва, ул. Верхняя Радищевская, д. 16–18, комн. 223.

Тел.: (495) 647-4477, доб. 11-351 – главный редактор РИЦ Алексева Алла Александровна, редактор Козаренко Лика Александровна.

E-mail: izdat_mgopu@mail.ru.

Редакция журнала не несет ответственности за точность цитирования и отсутствие ссылок на первоисточники. Мнение редакции может не совпадать с научной точкой зрения автора.

Издание
подготовили
к печати
сотрудники
редакционно-
издательского
центра
Редакторы –
А. А. Козаренко,
Ю. Н. Толутанова
Корректор –
А. А. Алексеева
Обложка, макет
М. В. Кантакузен
Компьютерная
верстка
М. А. Трушкина

ВЕСТНИК
МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА
им. М. А. ШОЛОХОВА

2014.1

Электронная версия журнала: www.mgoru.ru

Сдано в набор 20.03.2014 г.
Подписано в печать 25.03.2014 г.
Формат 60×90 1/16. Гарнитура «Times New Roman».
Объем 7,5 п. л.
Тираж 100 экз. Заказ № _____
Отпечатано с оригинал-макета заказчика
в типографии ФГНУ «Росинформагротех»,
141261, Московская обл., пос. Правдинский, ул. Лесная, д. 60.