

Морозова Надежда Сергеевна

МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ

В статье рассмотрена проблема управления самостоятельной работой студентов и поиска оптимальных для современной информационно-образовательной среды средств управления ею. На примере особенностей организации преподавания отдельной учебной дисциплины обосновывается положение о том, что при определенном методическом обеспечении профессионального образования внедряемые модели могут служить средством управления внеаудиторной самостоятельной работой студентов и их применение приведет к запланированным результатам.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2017/9-2/54.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2017. № 9(75): в 2-х ч. Ч. 2. С. 198-202. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2017/9-2/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: phil@gramota.net

им продемонстрировать имеющиеся умения и знания в условиях регламентированной по времени процедуры проведения тестирования, сопровождающегося большими эмоциональными нагрузками.

Список источников

1. Дроздова А. В. Методика тестового контроля процесса формирования коммуникативной компетенции студентов, изучающих французский язык как второй иностранный на базе английского (языковой вуз, начальный этап): автореф. дисс. ... к. пед. н. М., 2010. 23 с.
2. Ефремова Н. Ф. Тестирование. Теория, разработка и использование в практике учителя: метод. пособие. М.: Национальное образование, 2012. 224 с.
3. Кожевникова Л. А. Определение конструктора при составлении тестов по чтению для академических целей: автореф. дисс. ... к. пед. н. М., 2009. 20 с.
4. Кузнецова В. И. Формирование тестологической компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки в вузе: автореф. дисс. ... к. пед. н. Калуга, 2011. 24 с.
5. Матненко А. В. Стратегии выполнения теста в структуре тестовой компетенции учащихся // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. СПб., 2008. № 11 (71). С. 276-282.
6. Мильруд Р. П. Приемы и технологии обучения устной речи // Язык и культура. 2015. № 1 (29). С. 104-121.
7. Национальные исследования качества образования [Электронный ресурс]. URL: <https://www.eduniko.ru> (дата обращения: 06.06.2017).
8. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]: Приказ Минтруда России от 18.10.2013 г. № 544н. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf> (дата обращения: 06.06.2017).
9. Олешков М. Ю., Уваров В. М. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. М.: Спутник+, 2006. 191 с.
10. Симонова О. А. Тестовая культура как фактор повышения качества преподавания и оценки языковой компетенции // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. № 6. С. 248-251.

**THE PREPARATION FOR THE STATE FINAL CERTIFICATION IN A FOREIGN LANGUAGE:
ON TEST COMPETENCE**

Makeeva Svetlana Nikolaevna, Ph. D. in Pedagogy
Moscow City University
sssmak2@mail.ru

The article deals with the issue of the quality of language education in the context of the realization of the requirements of the Federal State Educational Standard for general education, reveals the problems associated with the preparation of students for the state final certification in a foreign language, and proposes the ways to solve them. In the work the problems of the educational process related to the preparation for the standardized control in a foreign language are analyzed. The author identifies the essence of students' test competence, and the significance of its formation.

Key words and phrases: quality of education; state final certification; foreign language; testing; test competence.

УДК 378

В статье рассмотрена проблема управления самостоятельной работой студентов и поиска оптимальных для сегодняшней информационно-образовательной среды средств управления ею. На примере особенностей организации преподавания отдельной учебной дисциплины обосновывается положение о том, что при определенном методическом обеспечении профессионального образования внедряемые модели могут служить средством управления внеаудиторной самостоятельной работой студентов и их применение приведет к запланированным результатам.

Ключевые слова и фразы: управление; самостоятельная работа студентов (СРС); внеаудиторная СРС; модели управления СРС; управление процессом; управление результатом; методическое обеспечение внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

Морозова Надежда Сергеевна, к. филол. н.
Северный (Арктический) федеральный университет имени М. В. Ломоносова (филиал) в г. Северодвинске
morozovanadegda@mail.ru

**МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ ВНЕАУДИТОРНОЙ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ**

Современные требования к формированию у обучающихся результатов обучения в виде компетенций вызывают необходимость переосмысления профессионального образования в аспекте управления. Профессиональное образование студентов высшей школы – это в первую очередь педагогический процесс. Мы, вслед

за В. П. Беспалько [2], М. В. Клариным [4], Н. Ф. Талызиной [9] и др., осмысливаем его как процесс, управляемый преподавателем, как процесс, организуемый педагогом с соблюдением определенных условий и с помощью специального методического обеспечения, как процесс освоения студентами профессиональной образовательной программы.

Обращение к проблеме управления самостоятельной работой студентов (далее – СРС) и поиску оптимальных для сегодняшней информационно-образовательной среды средств управления СРС представляется крайне актуальным и вызванным различными условиями. Этому, например, посвящены труды как классиков педагогической науки, так и современных исследователей (теоретиков и практиков, осмысливающих новые условия образовательной жизни): Ю. К. Бабанского [1], К. Д. Дятловой [3], И. А. Колпакова [Там же], В. А. Сластенина [7], Т. И. Шамовой [10] и др.

Под СРС, которая может быть как аудиторной, так и внеаудиторной, мы понимаем один из видов учебной работы, включающий активные формы и методы обучения. Именно так трактуется этот термин в Инструктивном письме Министерства образования Российской Федерации от 27.11.2002 г. № 14-55-99бин/15 «Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений» [5]. Если этот документ носит рекомендательный характер, то Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», в частности ст. 13 («Общие требования к реализации образовательных программ») и ст. 43 («Обязанности и ответственность обучающихся»), регламентирует организацию СРС [6].

В истории развития высшего профессионального образования особенно актуальным вопрос о СРС стал со времени принятия профессиональных образовательных стандартов и в последующем в связи с перераспределением часов на аудиторную и внеаудиторную работу с постепенным увеличением доли внеаудиторной нагрузки. Естественно, что предоставленный ресурс в работе со студентами (увеличение количества часов на внеаудиторную работу по сравнению с предыдущими этапами в развитии профессионального образования) потребовал от педагогов высшей школы разработки инструментов использования этого ресурса. Так постепенно складывалась непростая ситуация: участникам образовательного процесса предъявлены требования, выделены ресурсы, тогда как инструментов работы с ним или рекомендаций, методических разработок в распоряжение педагогов никто не дал. Получается, что с начала XXI в. особую часть в работе преподавателя должна занимать разработка методического обеспечения СРС. Это стало обязательным, неотъемлемым компонентом профессиональной деятельности преподавателя вуза.

Представляется, что достижение запланированных результатов обучения возможно при актуализации управленческого потенциала методического обеспечения дисциплины, в том числе при организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов. Для проверки данной гипотезы на базе Гуманитарного института Филиала САФУ (г. Северодвинск, Архангельская область) был осуществлен эксперимент, в ходе которого устанавливалось, какие управленческие возможности для достижения студентами необходимых результатов обучения имеет методическое обеспечение учебного процесса. В данном эксперименте участвовали студенты-бакалавры 2-го курса, обучающиеся по направлению «Педагогическое образование». Гипотеза проверялась при организации педагогического процесса по дисциплине «Педагогическая коммуникация».

Выбор дисциплины для реализации опытно-экспериментальной работы обусловлен ее практикоориентированным содержанием: на 3-м курсе студенты будут проходить педагогическую практику в школах. Это, в свою очередь, вызвало необходимость переосмыслить организацию внеаудиторной СРС по данной дисциплине и создать адекватные условия для успешного достижения студентами результатов обучения, что становится возможным, если продвижение студентов к результатам обучения будет управляемым. Вполне обоснованным представилось обратиться к работам педагогов-технологов Б. Блума [11], В. П. Беспалько [2], А. Н. Склиренко [8], предложивших описывать и «измерять» результаты обучения в категориях «знать», «уметь», «владеть», которые, по мнению многих педагогов, являются необходимой базой для формирования компетенций.

В основу эксперимента легла важная и определяющая дальнейший вектор работы мысль о том, что достижение запланированных результатов обучения возможно при актуализации управленческого потенциала методического обеспечения дисциплины, в том числе при организации внеаудиторной самостоятельной работы. При этом мы исходим из следующего тезиса: самостоятельная работа студентов управляется преподавателем в двух направлениях: с одной стороны осуществляется управление *процессом* самостоятельной внеаудиторной деятельности, а с другой стороны происходит управление *результатом* протекания этого процесса.

По нашему мнению, успешность в получении запланированных результатов определяется продуманностью и тщательной проработкой самого процесса движения студентов к результату. Процесс протекает в определенных, создаваемых преподавателем, условиях, в предлагаемых и применяемых им же средствах управления самостоятельной работой.

При этом, ориентируясь на дифференциацию результатов обучения (в категориях «знать», «уметь/владеть», обладать компетенцией), мы обосновали и внедрили в практику преподавания дисциплины «Педагогическая коммуникация» разные варианты (модели) управления внеаудиторной СРС. В зависимости от того, к какому результату нужно прийти студенту в ходе освоения дисциплины, вся работа строится с ориентацией на результат «знать», либо на результат «уметь/владеть», либо на формирование компетенции.

В целом схема модели методического обеспечения внеаудиторной СРС выглядит следующим образом.

Таблица 1.

Модели управления внеаудиторной СРС

Средства методического обеспечения внеаудиторной СРС		Средства управления внеаудиторной СРС
1. Цель (диагностично сформулированный результат обучения)		
2. Информационные ресурсы	↔	Дидактические материалы
3. Система заданий разных типов		
4. Способ предъявления выполнения задания	↔	Инструкции
5. Критерии, образец, пример, алгоритм		
6. Контроль		
Модель 1: контроль знаний (тесты I уровня)		
Модель 2: контроль умения (тесты II, III уровней)		
Модель 3: контроль сформированности компетенций		
Модель 4: комбинированный тип		

Выбранный способ демонстрации работы в виде моделей позволяет нам представить всю логику продвижения студентов к запланированному и дифференцированному результату обучения как **совокупность**, в которой обозначена цель; предложены средства ее достижения и способы выполнения задания; способы предъявления выполненного задания, адекватные цели; разработаны критерии, образцы, алгоритмы и примеры с ориентацией на конечную цель; продуман контроль движения студентов к результату.

Данные модели были внедрены в 2016-2017 учебном году в процесс преподавания дисциплины «Педагогическая коммуникация», включенной в учебный план студентов-бакалавров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование». В эксперименте участвовала 1 академическая группа (15 студентов).

Работа по апробации моделей потребовала в первую очередь анализа содержания дисциплины, выбранной для проверки гипотезы, и соотнесения его с запланированными результатами обучения. Наше убеждение в том, что для эффективного использования предлагаемых моделей цели обучения должны быть диагностично поставлены и выражены на языке наблюдаемых действий, потребовало переосмысления запланированного учебным планом конечного результата учебной дисциплины «Педагогическая коммуникация» и уточнения ее содержания, а также выражения ее в конкретных результатах обучения – «знать», «уметь», «владеть». Так, в начале работы было сформулировано предположение о том, что модели методического обеспечения профессионального образования могут служить средством управления внеаудиторной СРС и их применение приведет к запланированным результатам, если учитываются содержание и методический потенциал преподаваемой дисциплины (практико-ориентированная / теоретическая дисциплина) и если в качестве управленческого ориентира в ходе применения модели выступает запланированный академический результат (*учебная цель*, по В. П. Беспалько) [2].

Специфика выбранной для эксперимента учебной дисциплины определила и стратегию применения на практике разработанных моделей методического обеспечения. Учебный материал, который студенты осваивают в рамках дисциплины «Педагогическая коммуникация», послужил толчком для объединения и сочетания управленческого потенциала всех трех моделей и применения так называемого комбинированного типа модели (Модели 4). Таким образом, подготовка студента как будущего учителя к профессионально значимой речевой деятельности в образовательном пространстве, к общению с участниками образовательного процесса осуществлялась с применением комбинированной модели. Этот вариант сочетания ресурсов базовых моделей позволил при создании необходимых условий эффективно управлять внеаудиторной деятельностью студентов и формировать у них способности к запланированным и незапланированным (спонтанным) эффективным речевым действиям в различных коммуникативных ситуациях в области профессиональной (педагогической) деятельности.

Управленческий потенциал каждой модели заложен в первую очередь в системе заданий, различных по своему характеру. Так, например, модель, ориентированная на знание (Модель 1), предполагает включение в самостоятельную работу студентов заданий репродуктивного и репродуктивно-продуктивного типов, направленных на:

- восприятие учебной информации (например, задания, созданные по типу «прочитайте предложенный текст (статью, главу учебника, монографии и т.п.) и выделите смысловые блоки; определите тему и микротемы текста; выделите ключевые слова текста»);
- запоминание учебной информации (например, задания, которые требуют после чтения текста статьи и составления списка микротем восстановления текста с опорой на выделенные микротемы);
- интерпретацию (например, студентам предлагается после чтения текста составить вопросы к тексту лекции, проработать текст с отметками *главное* и *второстепенное*);
- объяснение 2-го уровня сложности, предполагающее перевод на систему других единиц (например, задания «разработайте опорную схему данного текста»; «составьте кластер по данному учебному материалу» и т.д.).

Модель, ориентированная на умение (Модель 2), предполагает работу студентов по заданиям реконструктивного типа (это, например, задания «составление определений терминов по алгоритму/образцу/примеру»,

«решение типовых задач (практикоориентированных)», «подбор примеров для иллюстрации теоретического материала» и т.д.).

Модель, направленная на формирование компетенции (Модель 3), предполагает использование заданий вариативного типа (например, «анализ примеров (по предложенной схеме)», «подбор аргументов») и эвристического типа («решение нетиповых задач (практикоориентированных)», «подготовка докладов» и т.д.).

Более того, в реальной практике преподавания дисциплины «Педагогическая коммуникация» ее содержание не позволяет использовать ресурсы какой-либо одной из трех основных моделей, так как данная дисциплина требует от студентов 2-го курса сформированной системы знаний и умений на учебном и эвристическом уровнях. Это вызвало необходимость совмещать ресурсы Моделей 1, 2, 3 и комбинировать типы заданий в зависимости от ожидаемых результатов. Таким образом, в ходе реализации эксперимента выяснилось, что к организации педагогического процесса по дисциплине «Педагогическая коммуникация» применима Модель 4 – комбинированная модель.

На этапе контроля результатов экспериментальной работы проводился итоговый тест, направленный на выявление предпосылок формирования профессионально значимой коммуникативной компетенции (*способность обучающегося к запланированным и незапланированным (спонтанным) эффективным речевым действиям в различных коммуникативных ситуациях в области профессиональной (педагогической) деятельности*). Предпосылки формирования компетенции складываются из освоения студентами учебного материала в двух категориях учебных целей (**знание** (собственно *знание, понимание, применение*) и **умение** на *алгоритмическом и эвристическом* уровнях). Все тестовые задания сформулированы с учетом поставленной цели.

Для выявления динамики внеаудиторной СРС мы сопоставили полученные данные с академическими результатами по этой дисциплине за 2015-2016 учебный год (см. Таблицу 2).

Таблица 2.

Динамика внеаудиторной СРС, %

Результат	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Высокий уровень	40	13
Требуемый уровень	40	13
Допустимый уровень	20	48
Недопустимый уровень	–	26

Видим, что большинство учащихся экспериментальной группы достигли высокого и требуемого уровней сформированности академических результатов. Можно сделать вывод о том, что при дальнейшем обучении у студентов с оптимальным и допустимым уровнем владения учебным материалом не возникнет трудностей, препятствующих выполнению заданий, которые требуют демонстрации предпосылок формирования компетенций. Количество студентов, продемонстрировавших допустимый уровень, значительно уменьшилось в сравнении с данными констатирующего эксперимента. Существенным и значимым результатом формирующего эксперимента стало отсутствие студентов с недопустимым уровнем владения учебным материалом.

Таким образом, полученные результаты показывают, что предлагаемые модели управления внеаудиторной СРС могут использоваться преподавателями вуза как один из инструментов управления деятельностью студентов. Разработанные и апробированные модели управления внеаудиторной СРС могут получить распространение в практике работы преподавателей высшей школы независимо от направления подготовки студентов.

Список источников

1. **Бабанский Ю. К.** Педагогика. М.: Просвещение, 1983. 608 с.
2. **Беспалько В. П.** Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
3. **Дятлова К. Д., Колпаков И. А.** Самостоятельная работа студентов как способ формирования компетенций // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2012. № 1 (1). С. 25-29.
4. **Кларин М. В.** Технология обучения: идеал и реальность. Рига: Эксперимент, 1999. 180 с.
5. **Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений** [Электронный ресурс]: письмо Министерства образования Российской Федерации от 27.11.2002 г. № 14-55-99бин/15. URL: <http://base.garant.ru/1591292> (дата обращения: 12.08.2017).
6. **Об образовании в Российской Федерации** [Электронный ресурс]: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 12.08.2017).
7. **Педагогика профессионального образования** / ред. В. А. Сластенин. СПб.: Академия, 2007. 368 с.
8. **Скляренко А. Н.** Технология формирования компетенций: методические рекомендации для преподавателя. М.: МЮИ, 2011. 213 с.
9. **Тальзина Н. Ф.** Управление процессом усвоения знаний. М.: МГУ, 1975. 344 с.
10. **Шамова Т. И.** Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Т. И. Шаповой. М.: Академия, 2007. 384 с.
11. **Bloom B., Englehart M., Furst E., Hill W., Krathwohl D.** Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. N. Y. – Toronto: Susan Fauer Company, Inc., 1956. 210 p.

THE MANAGEMENT MODELS OF STUDENTS' EXTRACURRICULAR SELF-GUIDED WORK

Morozova Nadezhda Sergeevna, Ph. D. in Philology
Northern (Arctic) Federal University named after M. V. Lomonosov (Branch) in Severodvinsk
morozovanadegda@mail.ru

The article deals with the problem of management of students' self-guided work and the search for the best means of managing it for today's information and educational environment. By the example of the organization of the teaching of a separate academic discipline, the author grounds the proposition that with the special methodological support for vocational education, the introduced models can serve as a means of management of students' extracurricular self-guided work and their use will lead to the planned results.

Key words and phrases: management; self-guided work of students; extracurricular self-guided work; management models of self-guided work; process management; result management; methodological support of students' extracurricular self-guided work.

УДК 37

В статье представлен обзор научно-методических публикаций по проблеме преподавания русского языка как иностранного студентам-нефилологам научно-технического профиля. Анализируются учебные пособия по языку специальности для иностранных студентов-физиков, обучающихся в российских вузах и владеющих русским языком на разных уровнях. Обозначены перспективы дальнейшего исследования проблемы.

Ключевые слова и фразы: русский язык как иностранный; научно-технический профиль; научный стиль речи; язык специальности; текст.

Силантьева Милена Владимировна

Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», г. Москва
Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова
milena_silantyeva@mail.ru

**СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО УЧАЩИМСЯ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

Совершенствование обучения иностранных студентов негуманитарных факультетов учебному общению на профессиональные темы является одной из важных проблем методики преподавания русского языка как иностранного.

В настоящее время ведется активная работа по созданию учебников и учебных пособий для обучения языку специальности. Отметим, что необходимо разграничивать понятия «язык специальности» и «научный стиль речи». Эти понятия не являются тождественными. Научный стиль – это один из функциональных стилей. Он подразделяется на подстили: научно-гуманитарный, научно-технический и естественно-научный [7]. Эти подстили, в свою очередь, можно разделить на языки отдельных специальностей, например: язык физики, язык математики и т.п.

Как уже было отмечено, язык специальности в наши дни активно исследуется. Результаты исследований можно увидеть в диссертации И. В. Михалкиной [12], публикациях Е. И. Мотиной [13], Г. М. Петровой [14], И. А. Пугачёва [15] и др. К числу учебных пособий, направленных на обучение данному аспекту, можно отнести «Русский язык для математиков» [2], «Русский язык для социологов» [6], «Русский язык для юристов» [4], «Русский язык для экономистов» [8], «Русский язык для медиков» [9] и т.д. Существует много пособий, посвященных обучению языку специальности филологов: «Введение в литературоведение. Читаем тексты по специальности» [3], «Обсуждаем, пишем диссертацию и автореферат» [5] и т.п. Большое внимание уделяется созданию учебных пособий для студентов-иностранцев гуманитарного профиля [4; 6].

Следует отметить, что пособий, направленных на обучение языку специальности студентов научно-технического профиля, существует относительно немного. Так, физике, не говоря уже о ее конкретных подразделах, таких как теоретическая физика, экспериментальная физика, радиационная физика, химическая физика, теплофизика и т.д., уделяется, по нашим наблюдениям, сравнительно немного внимания с точки зрения преподавания иностранным учащимся языка специальности. В то же время количество обучающихся на факультетах по группе направлений подготовки «Физика» с каждым годом увеличивается. Этому способствует активная политическая позиция России на международном энергетическом рынке, а также тесное сотрудничество многих крупных российских корпораций с атомными комиссиями разных стран (прежде всего, это страны арабского мира, такие как Иордания, Египет, Саудовская Аравия, Алжир, Тунис, Ирак и др., а также Иран).

В настоящее время практически в каждом вузе, где обучаются иностранные студенты, вне зависимости от его профессиональной направленности, преподается русский язык как иностранный. Русский язык является обязательной дисциплиной для иностранных слушателей подготовительных факультетов, а также для студентов специалитета, бакалавриата, магистратуры, аспирантуры и стажеров.

Существующие пособия по языку физики не покрывают всех уровней владения русским языком как иностранным. Так, пособие Т. Е. Аросевой, Л. Г. Роговой, Н. Ф. Сафьяновой [1] адресовано учащимся, уже